

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**INTERAÇÃO SALA DE AULA DE LE – CIBERESPAÇO: ENTRE A  
MANUTENÇÃO E A RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVO-  
IDENTITÁRIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

**ÂNGELA CRISTINA FIORANI DINIZ**

**Rio de Janeiro**  
**Mai de 2010**

**INTERAÇÃO SALA DE AULA DE LE – CIBERESPAÇO: ENTRE A  
MANUTENÇÃO E A RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVO-  
IDENTITÁRIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

**Por**

**ÂNGELA CRISTINA FIORANI DINIZ**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa Interdisciplinar de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada da  
Faculdade de Letras da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro, como requisito  
necessário à obtenção do título de Mestre  
em Linguística Aplicada.**

**Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Branca Falabella Fabrício**

**Rio de Janeiro  
Maio de 2010**

Diniz, Ângela Cristina Fiorani.

Interação Sala de aula de LE – Ciberespaço: entre a manutenção e a reconstrução de práticas discursivo-identitárias no contexto educacional/  
Ângela Cristina Fiorani Diniz. – Rio de Janeiro: UFRJ/ CLA, 2010.

xi, 173 f.: Il.; 29,7 cm.

Orientadora: Branca Falabella Fabrício

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ Faculdade de Letras/ Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, 2010.

Referências Bibliográficas: f. 151-160

1. Letramento digital. 2. Ensino aprendizagem de LE. 3. Processos discursivo identitários. I. Fabrício, Branca Falabella. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada. III. Título.

**INTERAÇÃO SALA DE AULA DE LE – CIBERESPAÇO: ENTRE A  
MANUTENÇÃO E A RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DISCURSIVO-  
IDENTITÁRIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

**Ângela Cristina Fiorani Diniz**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Branca Falabella Fabrício**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

**EXAMINADA POR:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Branca Falabella Fabrício – UFRJ (Presidente)**

---

**Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes – UFRJ**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Pacheco de Oliveira – PUC-Rio**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliana Cabral Bastos – PUC-Rio (Suplente)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Beatriz Alexandra Becher – UFRJ (Suplente)**

**Aprovada em: \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010**

*Este trabalho é dedicado ao amor, à força e à responsabilidade de um homem que sempre me incentivou a viver, estudar e trabalhar com dignidade e respeito ao outro; um ser humano cujo exemplo jamais será esquecido: MEU PAI!*

## **AGRADECIMENTOS**

Penso que não há como chegar ao fim de um percurso como este sem prestar minha homenagem àqueles que, direta ou indiretamente, ofereceram sua contribuição para a concretização de tamanha empreitada, tornando meu caminhar menos árido, minhas ausências menos dolorosas e meu trabalho possível.

Inicio agradecendo à Professora Doutora Branca Falabella Fabrício, por sua orientação ao mesmo tempo suave e segura, pelo exemplo de competência e profissionalismo tão preciosos durante este percurso de pesquisa. Sou muito grata por sua paciência e confiança.

Agradeço também ao Professor Doutor Luiz Paulo da Moita Lopes, responsável primeiro por minha motivação para os estudos do mestrado através de seus inúmeros textos, que sempre me fizeram refletir sobre a vida, sobre a escola, sobre minha profissão. Obrigado, professor, por manter, com sua força, motivação e intensa capacidade profissional e de partilha, um projeto tão importante para a vida de tantos; projeto que, terminado o processo de mestrado, guardamos para sempre em nossas vidas, com carinho e admiração. Obrigada!

Ao meu marido, José Fernando, não tenho palavras. Não há como agradecer por sua presença constante ao meu lado, sempre motivando, acreditando e apostando em meu potencial para realizar esta pesquisa, que, sem seu apoio e amor, não teria sido possível. Obrigada, obrigada, obrigada!

Ao meu filho e à minha filha, meus amores, por sua colaboração durante minhas ausências, pelo seu carinho quando mais precisei, por vocês existirem em minha vida.

À minha mãe querida, à minha irmã, Amanda, ao Alexandre, por estarem sempre torcendo por mim, sempre prontos para ajudar durante minha caminhada profissional e, especialmente, na caminhada da vida. A certeza da sua presença é força que me faz caminhar!

Não poderia deixar de homenagear também os colegas do programa, tão queridos e amigos, vocês são demais!

Aline e Thayse, amigas, incentivadoras, colaboradoras, obrigada por seu apoio e pelos momentos em que partilhamos, ao longo destes anos, nossas dúvidas, dificuldades, alegrias, obrigada!

Aos meus queridos alunos, que, tão gentilmente, aceitaram colaborar com esta investigação e sem os quais este trabalho não se concretizaria.

Agradeço, ainda, à direção da Instituição em que minha pesquisa foi realizada, por seu apoio e incentivo.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, como mencionei, colaboraram de alguma forma para que este trabalho se tornasse possível.

Maio de 2010

## RESUMO

DINIZ, Angela Cristina Fiorani. **Interação sala de aula de LE – ciberespaço: entre a manutenção e a reconstrução de práticas discursivo-identitárias no contexto educacional.** Dissertação de Mestrado. Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

Levando em conta a crescente importância das tecnologias e a atual demanda por multiletramentos na escola, este estudo busca refletir sobre os letramentos digitais e sua utilização na sala de aula de Inglês como língua estrangeira, apostando em seu potencial transformador. Através do emprego do site Orkut como recurso pedagógico alternativo, associado à sala de aula presencial, investigo se as práticas inovadoras que caracterizam as interações discursivas no referido ambiente virtual – ao qual grande parte de nossos alunos têm acesso fora da escola – podem auxiliar professor e alunos a lidarem com as demandas comunicacionais atuais, promovendo práticas educacionais mais significativas dentro da sociedade em que vivemos. A investigação, que segue paradigma interpretativista, é orientada por uma visão sócio-construcionista do discurso e das identidades sociais, por uma abordagem de letramentos como práticas sociais e por teorias sobre o ciberespaço e as novas formas de letramento e comunicação por ele propiciadas. A análise dos dados, gerados ao longo de um ano letivo, a partir de interações entre uma professora de Inglês LE e seus alunos em dois ambientes – presencial e virtual – sugere que, apesar de ainda haver convivência entre ações e padrões de interação remetendo a uma ordem disciplinar, esta associação propiciou práticas diferenciadas comprometidas com outro tipo de estrutura de participação, da qual faz parte uma significativa redução da assimetria interacional. Tal situação aponta para novas possibilidades quanto aos processos de construção identitária tanto da professora, como dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento digital; ensino/aprendizagem de LE; processos discursivo-identitários.



## ABSTRACT

DINIZ, Angela Cristina Fiorani. **EFL Classroom – Cyberspace interaction: between maintenance and reconstruction of discursive and identity practices in the educational scenario.** Dissertação de Mestrado. Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

Taking into account the increasingly importance of technology and a present demand for multimodal literacies in educational contexts, this study intends to reflect upon digital literacies and its potential for transformation. Through the use of site Orkut website as an alternative pedagogical resource, associated with face-to-face classroom interaction, this research investigates whether the innovative practices that distinguish discursive interactions on this so called Web 2.0 Social Networking site – to which most of our students have access out of school – can help teacher and students to deal with contemporary communicative demands by promoting educational practices which are more representative in a global society. This investigation, following an interpretive research orientation, draws on socioconstructionist views of discourse and identities, approaches to literacy as a social practice and theories about cyberspace and the new literacy practices it provides. The data, consisting of teacher and students' interaction in both face-to-face and virtual environment, were generated during the whole school year. The analyses suggest that, despite the fact that references related to a disciplinary order are still present, they co-exist with innovative practices which, significantly mitigating classroom asymmetry, engendered new patterns of interaction and new possibilities concerning identity construction processes.

KEY-WORDS: digital literacy; TEFL; identity processes

## CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO<sup>1</sup>

[ ]	.....	falas sobrepostas
=	.....	fala colada
(...)	.....	pausa
(.)	.....	micropausa
,	.....	entonação contínua
?	.....	entonação ascendente
:	.....	alongamento do som
°texto°	.....	fala com menor volume
TODAS MAIUSCULAS	.....	fala com maior volume
XXX	.....	inaudível
(( ))	.....	comentários
@ @ @	.....	riso
↑ ↓	.....	aumento ou diminuição na entonação

---

<sup>1</sup> Adaptado de SCHNACK; BISONI; OSTERMANN, 2005.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
1.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENTRE DOIS MUNDOS .....	13
2 CIBERESPAÇO NA CONTEMPORANEIDADE .....	25
2.1 NAVEGANDO NO CIBERESPAÇO: EXACERBAÇÃO DA CRIAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO ...	27
2.2 PRÁTICAS DISCURSIVO-IDENTITÁRIAS NA CONTEMPORANEIDADE .....	32
3 LETRAMENTOS: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES PARA A ESCOLA .....	38
3.1 MULTILETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS: LEITORES, ESPECTADORES E INTERNAUTAS ...	44
3.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL EM FACE DOS MULTILETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS ...	51
3.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	55
4 ACESSANDO AS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E O CONTEXTO DE PESQUISA .	58
4.1 A OPÇÃO POR UM PARADIGMA DE PESQUISA .....	59
4.2 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	61
4.2.1 <i>Observação participante</i> .....	62
4.2.2 <i>Notas de campo</i> .....	62
4.2.3 <i>Diário reflexivo</i> .....	62
4.2.4 <i>Questionários</i> .....	63
4.2.5 <i>Gravações em áudio</i> .....	63
4.3 CONTEXTO DE PESQUISA .....	64
4.3.1 <i>Diário de navegação: de um projeto piloto à reorganização da prática pedagógica</i> .	66
4.3.1.1 O Projeto Piloto .....	67
4.3.1.2 Projeto de trabalho na interface presencial – digital .....	71
4.3.1.3 Aspectos relativos ao trabalho com o nível sistêmico da Língua Inglesa .....	74
4.3.2 <i>Perfil dos participantes da pesquisa</i> .....	77
4.3.2.1 Os alunos .....	78
4.3.2.2 A professora-pesquisadora .....	80
5 PERSPECTIVAS ANALÍTICAS .....	83

5.1 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL .....	83
6 CONSTRUINDO UMA ANÁLISE POSSÍVEL .....	88
6.1 AS AULAS .....	89
6.1.1 Aula presencial anterior ao uso do site Orkut .....	89
6.1.2 Interações realizadas na comunidade virtual do site Orkut .....	98
6.1.2.1 Fórum de debates sobre o Texto 1 .....	98
6.1.2.2 Fórum de debates sobre o Texto 2 .....	101
6.1.2.3 Fórum de debates articulando os textos 2 e 3 .....	105
6.1.2.4 Os alunos tomam conta da comunidade. ....	108
6.1.3 A construção do gênero social em práticas discursivas escolares: “Exposing Gender Stereotypes” .....	113
6.1.4 Aula presencial: interações híbridas .....	120
6.1.5 Proposta de trabalho final: “What’s going on?!!” .....	129
6.1.6 Acessando a opinião dos alunos sobre a proposta de aulas híbridas durante o ano letivo de 2008 .....	134
6.2 RESPONDENDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA .....	140
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS .....	147
REFERÊNCIAS .....	151
ANEXOS .....	161
A – TEXTO: BRAZIL MODEL WHO BATTLED ANOREXIA DIES .....	162
B – TEXTO: THE BEAUTIFUL, THE BULEMIC AND THE DEAD .....	164
C – PROJETO SOBRE RAÇA EM QUATRO ETAPAS .....	166
D – ATIVIDADE DO LIVRO DE CURSO REALIZADA DURANTE A PRIMEIRA AULA PRESENCIAL ANALISADA .....	169
E – TEXTO: ENGAJADOS UTILIZAM SITE ORKUT PARA FALAR DE ASSUNTOS MAIS SÉRIOS .....	171
F – QUESTIONÁRIO EMPREGADO PARA ACESSAR A OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE A PROPOSTA DE AULAS HÍBRIDAS DURANTE O ANO LETIVO DE 2008 .....	172

## 1 INTRODUÇÃO

[...] aqueles envolvidos com educação linguística têm duas escolhas: ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como “professores de línguas” sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais ou percebem que, tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social. (GEE, 1994, p. 190)

Sou professora de Inglês como língua estrangeira há aproximadamente 10 anos; atualmente, trabalho em uma escola particular de Juiz de Fora – Minas Gerais, junto a alunos do Ensino Médio. Quando coloco em retrospectiva minha história profissional, me dou conta de que a curiosidade e a vontade de conhecer sempre fizeram parte da minha vida; percebo, também, que a inquietação e a busca pelo novo são características que se destacam. Assim, minha trajetória educacional vem sendo marcada por reflexão, autorreflexão e – principalmente depois de ingressar na escola onde realizei a presente pesquisa – insatisfação quanto aos resultados obtidos, ou, melhor dizendo, quanto àquilo que poderíamos estar fazendo e não estamos, ou quanto àquilo que temos potencial para mudar, ajustar, oferecer, e ainda não pusemos em prática.

Refletindo sobre o tempo que os alunos passam na escola e sobre a importância que essa instituição tem na construção de suas subjetividades e na sociedade em geral, sempre me questioneei sobre o uso do tempo e do espaço destinados às aulas de Inglês (tradicionalmente voltados para o trabalho com o sistema da língua), assim como a não-vinculação destas às questões colocadas pela contemporaneidade.

Recupero, assim, a epígrafe acima para enfatizar minha posição de total envolvimento em questões políticas e sociais durante minhas aulas, defendendo, nesta pesquisa, a organização de aulas de Língua Inglesa a partir de múltiplas práticas de letramento que possibilitem estabelecer um diálogo entre os processos de construção de sentido na sala de aula e a vida social.

Entendendo que ampliar o leque de práticas de letramento (inserindo na sala de aula, por exemplo, o letramento digital) significa trazer para a sala de aula parte da multiplicidade de discursos que circulam cada vez mais rapidamente na sociedade contemporânea (aspecto a ser discutido na Seção 1.1), indico que, neste estudo, meu objetivo é investigar os efeitos da introdução de práticas de letramento digital em minhas aulas de Inglês como língua estrangeira, durante o ano letivo de 2008.

A fim de contextualizar este estudo, delineio, de imediato, o caminho conceitual que decidi percorrer a fim de buscar respostas às inquietações que povoavam minhas aulas, que me levaram a implementar uma prática diferenciada daquela que caracterizara meu trabalho até então.

## 1.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: ENTRE DOIS MUNDOS

O contexto educacional atual no Brasil evidencia acentuada fricção entre os valores, as sociabilidades e os modos de lidar com o conhecimento que as práticas de letramento digital indicam favorecer (como, por exemplo, o uso da Internet para acesso a sites de relacionamento, *chat rooms*, etc.) e toda uma organização moderno-panóptica<sup>2</sup> sobre a qual muitas de nossas escolas ainda estão assentadas. Desta forma, penso ser necessário descrever os movimentos contraditórios e coexistentes que se encontram ativos no presente e que remetem tanto a ideias fincadas na Modernidade como aos questionamentos oriundos do chamado pensamento pós-moderno.

Uma vez que existem importantes aporias conceituais associadas aos movimentos acima mencionados, cabe também descrever algumas das implicações dessas diferentes perspectivas para o contexto educacional e para os modos como novas tecnologias vêm sendo utilizadas.

Em decorrência da acentuada efervescência epistemológica, social, cultural, política e histórica que verificamos no presente, o período atual tem sido nomeado de diferentes formas:

---

<sup>2</sup> Esse termo diz respeito às crenças que ainda norteiam a tradição educacional, sentidos naturalizados advindos de uma perspectiva disciplinar orientada por parâmetros de controle do tempo e do espaço através de confinamento e vigilância e que atendia a uma necessidade da sociedade moderna por “ordenação e representação” da multiplicidade humana.

modernidade recente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), modernidade reflexiva (GIDDENS; BECK; LASH, 1997), pós-modernidade (VENN, 2000), modernidade líquida (BAUMAN, 2000).

Algumas contribuições do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2000) podem ser de grande ajuda para melhor compreender a Modernidade em relação à Pós-Modernidade, colaborando para uma reflexão mais aprofundada sobre o modo como nossas escolas têm se organizado. Esse autor faz menção à Modernidade como período *sólido* ou *pesado* e à Pós-Modernidade como período *líquido* ou *leve*.

Ao caracterizar a Modernidade como sólida, Bauman aponta que esta parece estar majoritariamente voltada para o estabelecimento de vínculos mútuos, para a fixação e a valorização de territórios, para sociabilidades fundadas na conformação a padrões e regras pré-estabelecidos em que a distinção entre o que é público e o que é privado está bem demarcada, cabendo ao cidadão adaptar-se aos modos de vida disponíveis e regulados através de fortes instituições sociais (família, igreja, escola, etc.) e o Estado.

Tomados como portadores de uma essência social, subordinados a marcos de referência social e identitária muito rígidos e pré-estabelecidos à sua revelia, os sujeitos são definidos por laços que os organizam e hierarquizam dentro de uma sociedade voltada para a totalidade, para a homogeneidade compulsória e uniformizante, ou seja, vivem sob regras que restringem sua liberdade e sua autonomia.

O valor recai sobre a durabilidade e a estabilidade dos comprometimentos criados e mantidos, sobre a capacidade de adaptação e conformidade a padrões de vida e comportamentos estabelecidos em uma relação de dependência. Essas características podem ser ainda reconhecidas na insistência pela rotinização do trabalho e pela busca da regularidade de modos de conduta, de sinalizações sobre como proceder para manter vínculos institucionais, etc.

No entanto, no presente, essa lógica que organiza a sociedade moderna e “pesada” tem sido confrontada com a outra perspectiva, que Bauman (*Ibid.*) denomina “modernidade líquida” ou “modernidade leve”. De acordo com ela, a “leveza” do momento atual se deve ao “derretimento” dos sólidos antes vigentes, mas sem a pretensão de substituí-los por outros sólidos; ou seja, não se trata de um momento em que os laços institucionais e os compromissos e engajamentos, padronizados e hierarquizados, estão mudando de mãos, mas sim da transformação da própria lógica de associação e comprometimento mútuos.

Assim, na modernidade líquida, já não são os firmes e estáveis vínculos a diferentes instituições e padrões de comportamento o que conta, mas sim a capacidade de mobilidade e adaptação. O valor recai sobre a habilidade para movimentar-se e adaptar-se indefinidamente. No mundo do trabalho, por exemplo, o mérito recai sobre aquele que está apto a realizar diferentes tarefas, em diferentes posições e empresas, tornando “pesado” aquele que deseja manter-se preso a uma única empresa ou posto de serviço.

Bauman ([2004]2005) assevera que, em um mundo líquido, constituído a partir da instabilidade, da flexibilidade e da velocidade, não há como sustentar uma essência identitária. A durabilidade já não é concebida como um valor, ou a estabilidade como um objetivo a ser alcançado. O comprometimento com uma única identidade ao longo da vida, o apego a regras e precedentes e a fidelidade à continuidade não se apresentam como atitudes coerentes ou promissoras, em um mundo em que o fluxo e a contingência são celebrados cotidianamente.

Deste modo, em uma sociedade líquida ou leve, a ideia de identidades fixas e pré-definidas dá lugar a um conceito identitário mais fluido e fragmentado, enfatizando a capacidade de adaptação à flexibilidade e à velocidade de padrões de referência em constante estado de transformação.

A sociedade contemporânea leve, ou pós-moderna<sup>3</sup>, a partir de Bauman, parece acenar com uma multiplicidade de identidades em constante fluxo, que podem ser “consumidas” e escolhidas, e não mais definidas *a priori*. Abandonada a ideia de identidade como harmonia, lógica e consistência, ao sujeito hoje é permitido lidar com a fragilidade, a vulnerabilidade e a instabilidade que acompanham as identidades, podendo ele assumir ou abandonar tantas identidades quantas forem suas possibilidades de navegar no interminável – porque global – leque de opções da contemporaneidade<sup>4</sup>. Assim, em tempos de modernidade líquida, também

---

<sup>3</sup> Ao fazer uso de termos como “pós-modernidade” ou “pós-colonialismo”, entendo que eles não apontam rupturas ou mudanças radicais, mas um posicionamento político-epistemológico que se opõe à episteme modernista ainda vigente. Faz-se necessário esclarecer também que esta conceituação tanto temporal quanto social não é empregada por Bauman, que prefere os termos “modernidade líquida / leve” e “modernidade sólida/pesada”.

<sup>4</sup> Apesar de a possibilidade de escolha ser uma característica pós-moderna (moderno-líquida) presente na sociedade contemporânea, Bauman ([2004]2005) aponta que muitos são aqueles que ainda se vêem oprimidos, estereotipados e humilhados por identidades que lhes são atribuídas e impostas. Nesse sentido, o autor afirma que, enquanto as bases do imperialismo da modernidade eram a conquista e o controle do território, com o objetivo de aumentar mão-de-obra para a exploração capitalista, na pós-modernidade o maior problema reside não na exploração, mas na exclusão imputada pela pobreza e pela miséria advindas de economias capitalistas globalizadas.



as identidades são assim conceituadas, não se moldando a um único e pré-definido formato ou padrão estável.

Ponderando ainda um pouco mais sobre algumas das características que marcam a modernidade e estruturam o conhecimento nela vigente, recorro ao sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2006). O autor aponta que o pensamento moderno foi construído a partir de uma pretensa busca por liberdade, igualdade, inovação científica, etc., e por mecanismos poderosos como o colonialismo, o racismo e a escravatura, dentre outros. Foi, ao mesmo tempo, um processo europeu e não-europeu. Trata-se de uma episteme que nos fez perceber como natural um sistema de poder contraditório que, presente até os dias atuais, afirma a liberdade e a igualdade, mas pratica a opressão e a desigualdade.

Nessa mesma direção, além de Boaventura Santos, também Couze Venn (2000) e Alastair Pennycook (2001) reconhecem o colonialismo como um dos principais pilares de uma episteme modernista, enfatizando a ideia de que resquícios desse sistema podem ainda persistir na sociedade, mesmo depois de rompidas as amarras formais que uniam as colônias às metrópoles europeias.

Tal “herança” pode ser verificada em relações de dependência e de subserviência em relação a um padrão europeu dominante, que, ao organizar as grandes narrativas modernas em torno de seu próprio modo de ser e agir, rejeitava o conhecimento e o modo de ser e viver de outras culturas, de outros povos. Essa posição ainda persiste, demonstrando estarem atuantes alguns dos principais sustentáculos da política colonial que legitima e apresenta como essências e verdades as características e as visões específicas de grupos dominantes, difundindo uma razão eurocêntrica, assentada em conhecimentos dotados de valor universal.

São muitas as evidências de que uma lógica ocidentalista-sólida ainda permeia e estrutura vários setores de nossa sociedade, como, por exemplo, os parâmetros de racionalidade científica, desenvolvimento e progresso que orientam nosso julgamento de diferentes conhecimentos, sociedades, culturas, línguas, etc. Seguindo tal lógica, nossas escolas têm apresentado forte resistência a padrões de organização e práticas mais líquidas, vinculadas a uma episteme pós-moderna.

Como que imobilizadas frente a padrões e regras estabelecidas em outros tempos, em que eram vigentes outras formas de sociabilidade, nossas salas de aula ainda funcionam organizadas majoritariamente através do esquadramento do tempo e da

compartimentalização do conhecimento, reproduzindo práticas que há tempos vêm desestimulando tanto o trabalho colaborativo como a tomada de atitude crítica do aluno frente aos conteúdos. Tal fixação a padrões favorece a desqualificação de outros modos de acesso ao saber, diferentes daqueles que as instituições escolares já estão acostumadas a privilegiar, razão provável da grande resistência hoje verificada em relação a outras práticas de letramento – a digital, por exemplo.

Como em uma viagem muito programada, a aventura do conhecimento tem bem marcados seus portos de saída e de chegada, através de destinos bem conhecidos, em uma trajetória que rejeita a ocupação de outros espaços e a legitimação de outras culturas e modos de viver, retendo e resguardando características que se instalaram a partir da chamada “aventura colonial europeia”.

Discursos essencialistas eurocêntricos (etnocêntricos) vêm sendo reforçados pelas práticas pedagógicas escolares através da seleção e da organização de um currículo que delimita conteúdos e valores relativos à história e à cultura, desprezando diferenças de raça, cultura, etc., em favor de um modelo colonial europeu supostamente superior. Desse modo, a história e a cultura da humanidade frequentemente são oferecidas aos alunos como resultados, como conhecimento pronto e acabado, cabendo à escola a transmissão teórica e unilateral dos mesmos em um processo de ensino–aprendizagem calcado na repetição mecânica e na memorização. Operando por esses caminhos, a escola muitas vezes desconsidera – por razões diversas, que não cabe aqui considerar – exigências contemporâneas relacionadas às grandes mudanças que vem sofrendo o panorama social e que dizem respeito, por exemplo, ao relevante poder de socialização adquirido pelos meios de comunicação, os quais desafiam a escola, ao configurar novas relações espaço–tempo e uma vida social que não prevê barreiras temporais ou fronteiras físicas, fazendo emergir um sujeito com outros hábitos de letramento e outros interesses.

Atestando essa situação de subserviência e imobilidade em relação a práticas colonialistas, que ainda persistem em muitos contextos mesmo com o fim do período colonial, o professor e crítico cultural Couze Venn (2000), fazendo crítica ao colonialismo, defende a ideia de que é preciso desenvolver uma perspectiva pós-colonialista. O autor argumenta que o principal alvo de uma teoria pós-colonial seria o questionamento à forma de vida denominada “ocidentalista” e as pessoas sujeitas à mesma, notadamente as ideologias e os modos de viver

nelas implícitos, quase invisíveis, que operam através da rotina, do cotidiano de uma sociedade moderna repleta de valores e limites.

O pós-colonialismo é um movimento cultural e político cuja meta principal seria questionar as histórias e ideologias herdadas por nações colonizadas, tentando abrir espaço aos conhecimentos e às orientações produzidas por estas, autorizando narrativas originadas em outros lugares e com objetivos particulares, conduzindo à ideia de que a Europa não é mais o centro inquestionável e dominante do mundo, como argumenta Young (*apud* PENNYCOOK, 1998, p. 104).

Assentindo que o processo de colonização deu início ao que hoje chamamos de globalização, esse autor argumenta que a episteme pós-colonial envolve uma reconfiguração do poder e do conhecimento em relação à sua inscrição dentro do sistema de formação e regulação do mundo globalizado, assim como através da crítica aos modos de conhecer e viver que vinha mantendo culturas e histórias submissas a temporalidades e espacialidades centradas no mundo europeu colonizador.<sup>5</sup>

A teoria pós-colonial, assim como o feminismo e o movimento negro, dentre outros movimentos sociais críticos, empenham-se para que sejam legitimados os conhecimentos que produzem, reivindicando que suas identidades não sejam mais marginalizadas e sufocadas em detrimento de modelos europeus dominantes (SILVA, [1999]2009).

Pondero aqui, portanto, que, apesar de estarmos vivendo tempos em que várias das premissas modernas e coloniais estão sendo criticadas e revistas, o legado colonial ainda molda, majoritariamente, os contornos da educação contemporânea, celebrando, ainda hoje, a soberania do sujeito imperial europeu através de narrativas que constroem concepções de raça, gênero e sexualidade que, integradas, determinam o que considerar identitariamente “normal”.

A descentralização da cena contemporânea, o crescente declínio da influência de instituições tradicionais e o intenso uso das novas tecnologias – pelas quais circulam uma enorme diversidade de discursos, canônicos e não canônicos – parece estar evidenciando, cada vez mais, a incompatibilidade do trabalho pedagógico tradicional em relação às demandas sociais contemporâneas. O currículo, diz Tomaz Tadeu da Silva (2002), ainda se

---

<sup>5</sup> Veiga-Neto (2002) afirma que a geometria do tempo e do espaço no mundo presente parece ser outra, marcada pela separação entre o tempo e o espaço e pela valorização da relação entre estes, a velocidade. Assim, mover-se mais rápido e garantir a capacidade de mobilidade tornaram-se instrumentos de dominação.

organiza a partir dos pressupostos da modernidade: é linear, sequencial, disciplinar e segmentado, conduzindo o conhecimento através de modos objetivistas e realistas, silenciando certos temas considerados marginais, como sexualidade, gênero e raça, entre outros. Já uma perspectiva pós-moderna privilegia a mestiçagem, a incerteza, o subjetivismo, caracterizando o sujeito como dirigido a partir do exterior, por estruturas, instituições e discursos.

Percebo, assim, que o modo “modernista” de operar em relação à vida e aos sujeitos orienta-se à homogeneização e à criação de binarismos, gerando diversos padrões de normatividade presentes no nosso cotidiano e que acreditamos estarem presentes em nossas sociedades “desde sempre”, gerando, e ainda promovendo, formas de vida estigmatizadas, alvos de toda sorte de preconceitos. A valorização de brancos, homens, heterossexuais, etc. e a conseqüente desvalorização dos “outros” (negros, mulheres, homossexuais, etc.), relegando-lhes o rótulo de “diferentes” declara a inferioridade da diferença ao construir o binômio hierarquizante “normal”–“desviante” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2008).

Ainda que a inclusão do “outro” esteja presente em agendas educacionais nos dias de hoje, tal prática ainda parece ser superficial, comparecendo às nossas salas de aula como atividades aditivas, que não fazem parte do cotidiano escolar, limitadas a “datas comemorativas” (dia do índio, dia da mulher, dia do negro, etc.), que não consideram os entrelaçamentos existentes entre questões culturais, políticas e de poder, como requerem uma cultura e um currículo descolonizados (SILVA, 2002).

Assim, é indispensável que a escola, para que seja um espaço significativo na atualidade, afaste-se de uma perspectiva de cultura única, eurocêntrica, apoiada em um paradigma de transmissão que visa à homogeneização dos sujeitos segundo critérios pretéritos (PEREZ GÓMEZ, 2001). De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2002, p. 182-183), o espaço escolar encontra-se sob a égide de transformar-se em um “não-lugar” se não perceber e incorporar seu papel problematizador frente à multiplicidade de identidades e culturas com as quais lida em um mundo cada vez mais “anisotrópico”.

Diante da complexidade que ora se apresenta é essencial pensarmos o papel destinado ao sujeito-aluno na vida contemporânea. Cabe à escola refletir sobre as ações discursivo-pedagógicas que vêm promovendo no sentido de problematizar os dispositivos que constituem o(s) letramento(s) que ali ocorre(m), no processo de verificar se este(s) tem colaborado para a aproximação às novas realidades instauradas ou, ao contrário, para

alienação e conformidade. Há que se rever as práticas pedagógicas que a escola disponibiliza, verificando se há vontade real de apostar no futuro e no potencial que esta instituição representa para a construção de cidadãos.

Vários trabalhos têm sido realizados no sentido de problematizar as práticas que organizam a escola, apresentando tanto respostas quanto questionamentos, indicando caminhos, experimentando novas formas de construir o conhecimento e visando suprir demandas atuais associadas a novas formas de interação social.

O New London Group<sup>6</sup> (2000), por exemplo, ressalta as modificações que vêm sofrendo tanto a vida privada quanto a vida pública, o caráter fragmentado das identidades e a noção de multipertencimento experienciada pelos alunos, e propõe uma abordagem educacional que favoreça a organização para a diversidade. Reflete, assim, sobre *o quê ensinar e como fazê-lo*.

Esse grupo de autores trabalha especialmente com o conceito de *design* e com a metalinguagem dos multiletramentos associada à noção de que somos tanto herdeiros como produtores de repertórios de sentidos, em uma relação dialética na qual a linguagem produz e é produzida pelo e no mundo social, do mesmo modo que a escola produz e é produzida por contextos sociais. O grupo considera ainda que o mundo é atualmente uma arena multimodal e hipersemiotizada quanto à forma de construção dos significados, e a escola não pode continuar privilegiando apenas um modo de apreensão do significado – geralmente, a forma escrita.

Fabrcício e Moita Lopes (no prelo) investigam uma sala de aula, buscando perceber a influência dos discursos oriundos da mídia nos processos cotidianos de significação, lançando o olhar para o modo como os jovens respondem a atividades de letramento em uma sociedade fortemente marcada pelo discurso midiático e refletindo sobre o impacto da mídia na construção identitária dos alunos.

De forma semelhante, minha investigação aposta no potencial transformador que uma abordagem de letramento como prática social pode possibilitar a alunos e professora. Busco

---

<sup>6</sup> O *New London Group* foi um grupo de pesquisadores que, reunidos pela primeira vez em 1994, na cidade de New London, em New Hampshire, EUA, debruçou-se sobre estudos que focalizavam associações entre as mudanças sociais vivenciadas por alunos e estudantes e uma nova abordagem para a pedagogia de letramentos – que eles denominaram “multiletramentos”. O grupo, que incluía James Gee, Mary Kalantzis e Allan Luke, dentre outros, defendia a ideia de que a multiplicidade de canais de comunicação (TIC) e a crescente diversidade cultural e linguística presentes no mundo atual clamam por uma visão de letramento que amplie as noções tradicionais predominantes.

novas opções de trabalho, que possam contemplar a pluralidade de vozes que povoam a sala de aula e os novos modos de olhar, estudar, buscar informações e entender o que a contemporaneidade nos apresenta.

Especialmente interessada no modo como as mais recentes tecnologias da informação e comunicação vêm se disseminando, integrando as práticas sociais dos alunos fora da escola e a vida de todos nós (direta ou indiretamente), concluí pela necessidade de que novos letramentos adentrassem minha sala de aula e possibilitassem uma redescrição dos padrões discursivo-interacionais tradicionais que norteiam as ações pedagógicas que constroem minhas aulas, meus alunos e a mim mesma, na tentativa de aproximar minha prática a um processo de ensino e aprendizagem calcado na colaboração e na coconstrução do conhecimento, abrindo espaço para outros discursos e para a possibilidade de nos constituirmos identitariamente sobre outras bases.

Para trilhar este percurso, acolho a ideia de que usar a linguagem significa agir de modo particular em relação à outra pessoa; entendo que os eventos de letramento dos quais participamos constroem e são também construídos pelos discursos aos quais temos acesso. Assim, optei por trazer para a sala de aula um pouco dos discursos e das práticas que esses alunos já vivenciam fora da escola, mas que nem o sistema escolar, nem, em muitos casos, os próprios alunos reconhecem como autorizados a adentrar o ambiente ainda geometricamente organizado das salas de aula.

Com seus horários bem marcados, disposição em filas, padrões interacionais que delimitam distância entre professor e alunos, currículos ditados por interesses outros, dentre muitas outras características, nossas salas de aula parecem não legitimar, a princípio, o emprego de tecnologias digitais – cujo uso subverte tais parâmetros – como recursos pedagógicos. Uma vez que essas tecnologias não integram as práticas de letramento valorizadas na escola, tal iniciativa pode não ser percebida como válida nesse ambiente.

Entretanto, a revolução tecnológica instaurada pelos computadores e pela Internet parece estar organizando cada vez mais a vida da sociedade. Utilizamos terminais computadorizados para fazer inscrição para concursos, realizar transações bancárias dos mais variados tipos, pagar a tarifa do ônibus, receber informações sobre cursos ou eventos e muitas outras atividades (ver nota sobre convergência digital no Capítulo 2). Algumas pessoas já nem percebem sua dependência em relação a algum tipo de máquina (computador).

Penso que os alunos também têm sido indelevelmente marcados pelas transformações que venho mencionando. Na verdade, os mais novos já cresceram inseridos em um padrão social um tanto diferenciado; são os chamados nativos digitais, porque cresceram em uma era já repleta de computadores e marcada por acessos a contatos alteritários múltiplos, propiciados pela rede mundial de computadores – a Internet. Dentre esses jovens, que hoje são os alunos que ocupam nossas salas de aula, muitos são aqueles que utilizam e-mail ou MSN para comunicação entre amigos, em lugar do telefone; preferem as salas de bate-papo ou os fóruns de discussão aos bares e clubes; nem sabem o que é a “galera da rua/prédio”, porque sua “galera” ou grupo se reúne em comunidades virtuais (Orkut, Myspace e outros).

Assim, apostando no potencial de uma conceituação de letramento como prática social, esta pesquisa investe na noção de que há hoje forte demanda por multiletramentos na escola e busca refletir especialmente sobre os letramentos digitais, supondo que estes apresentam potencial transformador para a escola, e, em especial, para as aulas de língua estrangeira.

Deste modo, fundamentada pelas ponderações apresentadas e motivada a olhar criticamente minha prática pedagógica, optei por fazer uso do site Orkut como recurso pedagógico alternativo, associado à sala de aula tradicional, com o objetivo de observar se as práticas inovadoras que caracterizam as interações discursivas que grande parte de nossos alunos já vivenciam em ambiente digital, fora da escola, podem auxiliar professor e alunos a uma melhor organização frente às demandas emergentes no presente. Tais demandas preconizam o necessário afastamento da escola de um paradigma de transmissão para um paradigma de construção, ou seja, o refutamento de teorias totalizantes e a incorporação da pluralidade, da contextualização, da intersubjetividade e da imprevisibilidade, contribuindo para que as aulas de línguas estrangeiras auxiliem na construção de uma escola que se mostre mais significativa dentro da sociedade em que vivemos.

Durante o percurso desta pesquisa, através da qual busco refletir sobre minha prática docente, orientaram-me as seguintes questões:

1. Como práticas de letramento digital se associam às práticas de letramento na sala de aula presencial?

- 1.1 Em que medida tal articulação contribui para a desarticulação / liquefação de práticas “sólidas” ainda orientadoras do trabalho educacional?

2. Qual o impacto desse diálogo em relação aos processos de construção das identidades sociais dos participantes?

De modo a sistematizar e elucidar a exposição da dissertação que ora apresento, em consonância com os conceitos e objetivos acima descritos e com o intuito de melhor situar meu leitor quanto a esta pesquisa, organizei meu percurso de investigação em sete capítulos, cujas sínteses figuram em seguida.

Este Capítulo de Introdução apresenta minhas motivações para a pesquisa e também um breve panorama da contemporaneidade, associando movimentos inovadores que atuam no presente ao modo tradicionalmente esquadrihado que ainda caracteriza a educação e suas práticas. Esta parte também aponta que a investigação realizada, em vista de seus objetivos e pelas reflexões que propõe, inscreve-se na área de Letramentos, com um foco especial para os letramentos digitais, privilegiando uma perspectiva pós-colonial.

No Capítulo 2, discuto o desenvolvimento e as diversas apropriações que têm sido feitas do ciberespaço, os quais vêm configurando novos modos de produção, organização e circulação do conhecimento, assim como novas formas de interação e sociabilidades que, ao apresentar outras possibilidades de vida, desestabilizam antigos sólidos, reconfigurando noções tradicionais de letramento, linguagem e identidade – aspectos a serem mais detalhadamente discutidos no capítulo seguinte.

No Capítulo 3, discuto diferentes conceituações de letramento, autônomo e ideológico, apontando este último como o mais adequado ao estudo das práticas comunicativas que se desenvolvem na cibercultura. Caracterizo o letramento digital e a demanda contemporânea por multiletramentos na escola, e, mais especificamente, na sala de aula de língua estrangeira.

No Capítulo 4, apresento e justifico minha opção pelo paradigma qualitativo e interpretativista como modo de condução deste trabalho; descrevo o contexto de pesquisa, a escola, os participantes e a proposta de aulas de Inglês híbridas, pois acontecem a partir da interface de dois contextos distintos: o ambiente presencial da sala de aula e o espaço digital de uma comunidade no site Orkut. Neste capítulo, ainda descrevo uma primeira tentativa de trabalhar a associação entre o espaço presencial e o virtual, realizada em 2007, assim como o projeto de 2008 que originou esta dissertação.



No Capítulo 5, caracterizo as perspectivas teórico-analíticas de que fiz uso para criar sentido sobre os dados gerados para esta investigação, apontando minha opção por realizar uma análise que tenta compreender as imbricações entre os níveis micro e macro presentes nas interações discursivas focalizadas.

No Capítulo 6, procedo à análise dos dados gerados, construindo interpretações possíveis a partir do corpus que integra este trabalho.

Minhas reflexões finais e as considerações a respeito dos resultados desse estudo são apontadas no Capítulo 7, momento em que avalio o percurso realizado e indico possibilidades de outros caminhos a percorrer.

## 2 O CIBERESPAÇO NA CONTEMPORANEIDADE

Identifico a contemporaneidade como um momento que nos brinda com a possibilidade de experimentarmos diferentes mundos de forma exponencialmente mais rápida e frequente do que em qualquer outra época. É possível hoje o contato cotidiano e em tempo real com pessoas de diferentes partes do mundo: podemos vivenciar outros modos de viver além dos nossos ao clicar de algumas teclas, contemplar diferentes manifestações culturais e mesmo participar de atividades que acontecem a milhares de quilômetros de distância, sem a necessidade de qualquer deslocamento físico.

Essas novas formas de sociabilidade que podem ser vivenciadas no presente fazem parte das transformações oriundas do uso e da disseminação de novas técnicas e tecnologias, com especial destaque para as contribuições advindas do uso dos computadores e da Internet – que, por se constituírem como tecnologias de relevante importância, tanto para a compreensão dos tempos que agora vivemos como para os objetivos desta pesquisa, passo agora a discutir em maiores detalhes.

O filósofo Pierre Lévy (1999), reconhecido teórico da cultura digital, aponta que conceber o ser humano apartado dos elementos, materiais ou simbólicos, por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo parece ser impossível. Assim, não há como compreender o mundo material das técnicas sem considerar as ideias por meio das quais tais aparatos são concebidos e utilizados, ou ainda separado dos humanos que os inventam, produzem e utilizam.

Deste modo, discutir sobre uma nova técnica é também refletir sobre a sociedade que a desenvolve e utiliza. Milton Santos (2000) assevera que inovações técnicas estão sempre entrelaçadas a amplas transformações sócio-históricas. Assim, tecnologias como a Internet e sua apropriação estão relacionadas a significativas mudanças sociais.

Levando-se em conta os desenvolvimentos na área da tecno-informação – da imprensa de Gutemberg ao telégrafo, ao rádio e à televisão –, talvez nenhum outro aparato tecnológico tenha possibilitado tantas e tão rápidas transformações como o uso do computador e a implementação da comunicação digital, possibilitada pela intercomunicação de computadores em rede. Ao proporcionar intensa e imediata interligação entre pessoas de todo o mundo,

como jamais havia ocorrido na história humana, essa tecnologia vem transformando vários e diferentes aspectos da vida social, tanto pública quanto privada, alterando desde a nossa relação com o trabalho até o modo como namoramos e conhecemos pessoas<sup>7</sup>. B. Kumaravadelu (2006) diz que a comunicação eletrônica que esses novos aparatos tecnológicos inauguraram transformou-se no “motor principal” que hoje direciona demandas econômicas e identidades culturais.

Dados que constam do *Livro Verde* do programa Sociedade da Informação no Brasil (TAKAHASHI, 2000) confirmam a velocidade com que a Internet alcançou milhões de pessoas ao redor do globo. Enquanto nos Estados Unidos o rádio levou 38 anos para atingir um público de 50 milhões de usuários, o computador levou 16 anos e a televisão, 13. Já a Internet atingiu a marca de 50 milhões em apenas 4 anos.

Apesar de a Internet ter alcançado grande popularidade, vários estudiosos (LÉVY, 1999; JENKINS, 2006, dentre outros) afirmam que isso não significa o fim das outras mídias. Esses autores pontuam que uma mídia não anula a outra; possivelmente, o que ocorre é o inverso, a cada nova tecnologia que emerge, algo de novo é acrescentado a uma antiga. Afinal, o cinema não eliminou o teatro; a televisão não eliminou o rádio.

Há um processo de convergência em curso, e este parece estar ocorrendo não somente entre diferentes aparelhos tecnológicos<sup>8</sup>, mas também através de leitores-telespectadores-internautas. O modo ativo e criativo como as pessoas têm se apropriado das tecnologias (JENKINS, 2006) digitais parece estar estabelecendo também um processo de convergência entre sociabilidades. Novos modos de ser, de agir e de conhecer têm emergido do uso do ciberespaço, provocando um embate entre estas e práticas sociais tradicionais. Tal situação parece apontar para o surgimento de uma cultura contemporânea híbrida, em que observamos pessoas cujos valores e comportamento estão fortemente marcados pelo universo digital, sem, no entanto, que elas abandonem completamente práticas e comportamentos habitualizados fora deste ambiente.

---

<sup>7</sup> O jornal *O Globo* apresentou em recente edição (19.07.09) o anúncio de um fórum internacional (ABA Petrobrás), cujo texto, ao convidar para debates sobre a importância da Web, dizia: “A Internet não mudou apenas a sua vida, mas também todas as formas de fazer negócios, marketing e comunicação.”

<sup>8</sup> Definida como a interligação de vários aparelhos, como eletrodomésticos, computadores, telefones, impressoras, televisão, etc., que poderão funcionar interligados através da internet (COSTA, 2003[2002]), ou como um processo tecnológico que vai além da reunião de múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos, a convergência é descrita por Jenkins (2008[2006]) como ocorrendo dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros, envolvendo assim uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação.

Esse cenário digital, que tem impulsionado significativas mudanças e que surge a partir da interconexão de computadores de todas as partes do mundo, é denominado por Lèvy (1999) como *ciberespaço*. Podendo ser caracterizado como o grande “palco” da comunicação contemporânea, esse ambiente desafia noções já arraigadas de tempo e de espaço, pois é um meio marcado pela desterritorialização. Através de suas vias, verifica-se interminável rede de interconexões, a comunicação flui em tempo real e sem os impedimentos que as distâncias geográficas poderiam representar, fazendo desse espaço um lugar singular em que as pessoas podem coordenar, cooperar, alimentar e consultar uma memória social comum, independentemente de sua distribuição geográfica, das diferenças culturais ou dos fusos horários que as separam.

O conjunto dessas técnicas, práticas, atitudes e modos de pensar e valorar que se desenvolvem, passo a passo, com a expansão do ciberespaço é nomeado por Lévy (*Ibid.*) como *cultura digital* ou *cibercultura*. Há necessidade, no entanto, de diferenciar dois momentos distintos em relação às práticas sociais e discursivas que acontecem no ciberespaço, ambiente em constante expansão (Lévy, *ibid.*), posto que é o investimento no potencial transformador das características de uma segunda geração de práticas digitais que motiva esta empreitada de pesquisa.

## 2.1 NAVEGANDO NO CIBERESPAÇO: EXACERBAÇÃO DA CRIAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Alex Primo (2008) aponta uma primeira geração da Web, que pode ser localizada entre a criação da Internet e o final do século XX. Apesar de muito útil e eficiente para a disponibilização e a recuperação de informações, a Internet nesse período era predominantemente utilizada como enorme biblioteca digital; o usuário-internauta transitava por diferentes infovias de modo mais passivo, majoritariamente como consumidor de conhecimentos prontos.

Essa fase, denominada Web 1.0 (PRIMO, 2008; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, dentre outros), pode ser representada pelos grandes portais de notícias e entretenimento (Portal Globo de Notícias, por exemplo), *home-pages* e álbuns on-line de fotos. Primo (*Ibid.*) ainda aponta que, nessa época, predominava o “apontar e clicar”, ou seja, as ações do usuário estavam ainda limitadas ao que o autor chama de “interação reativa”.

Desde o início deste século XXI, no entanto, testemunhamos uma nova geração da Web. Agora o usuário passa a atuar na rede não somente como consumidor, mas também como produtor de conteúdos e de espaços. Este período que agora vivenciamos, nomeado como Web 2.0, caracteriza-se por práticas e processos colaborativos de construção e divulgação de conhecimento, e inclui, por exemplo, *weblogs*, sites de relacionamento, fóruns de discussão, enciclopédias e dicionários colaborativos, contando também com novas ferramentas – caso do repositório de vídeos YouTube, entre outros.

Tais práticas, conjuntas e participativas, são o cerne da chamada Web 2.0. Suas novas dinâmicas de participação incluem o compartilhamento e a organização de informações, o incremento dos modos de publicação e a ampliação dos espaços para a interação. Assim, muito além de ser apenas um conjunto de aparatos tecnológicos que oferece interação entre usuários e acesso rápido à grande quantidade de informações disponível, como na Web 1.0, essa geração da Web apresenta uma estrutura que conjuga o comportamento ativo dos usuários à qualidade dos serviços oferecidos. Afirma o criador da expressão *Web 2.0*, Tim O'Reilly (2005,), que os serviços se tornam melhores quanto mais as pessoas os utilizam.

A enciclopédia digital Wikipédia<sup>9</sup> é um bom exemplo dessa lógica 2.0. Bastante popular entre os jovens, foi inteiramente construída pelos usuários da rede, que, além de retirarem dela o que precisam, também produzem e atualizam seu conteúdo em um processo de contínua (re)construção.

Outro exemplo dessa nova geração de espaços discursivos virtuais é o *blog* ou *weblog*, que, além de possibilitar aos seus usuários a criação e a escolha de seus próprios percursos (*links*), ainda prevê a criação coletiva dos textos e sentidos produzidos e disponibilizados, transformando seus participantes em coautores dos conteúdos publicados, como argumentado por Alex Primo e Raquel Recuero (2003, p. 4):

Mais do que seguir links e trilhas pré-estabelecidos nos websites, o blog permite ao blogueiro e aos internautas criar novas trilhas, criar novos nós e links. A ação do internauta aqui, portanto, não se restringe a percorrer trilhas entre os links na Web, a simplesmente navegar. Ela é construída de forma conjunta, modificando a estrutura da própria Web. Trata-se de uma ação coletiva e construída de complexificação e transformação da rede

---

<sup>9</sup> Simon e Vieira (2008) asseveram que enciclopédias e obras similares já eram realizadas colaborativamente no passado, a exemplo do Oxford English Dictionary (1998). No entanto, as barreiras de entrada e os custos para essa colaboração eram muito altos. A Wikipédia, porém, conseguiu, em apenas cinco anos, ser compatível à Britânica, o padrão-ouro das enciclopédias: em termos quantitativos, ela equivale a mais de 1.250 volumes, contra 32 da Britânica (SMOLENSKI, 2007); em termos qualitativos, um estudo da revista *Nature* considerou seus verbetes sobre ciência comparáveis aos verbetes on-line da Britânica (GILES, 2005).

hipertextual pela ação de blogueiros e leitores, que terminam por participar também como autores.

Como apontado, esses novos espaços<sup>10</sup> não se estruturam a partir de um centro organizador e distribuidor de conteúdos, mas são constituídos a partir da participação ativa e produtiva de seus usuários, de sua interconexão e da criação de comunidades virtuais, configurando o que Lévy (1999) denominou “inteligência coletiva”.

Lévy (*Ibid.*) argumenta que o conceito de inteligência coletiva está vinculado às práticas de compartilhamento e distribuição descentralizada dos saberes que impera nesses ambientes, onde as pessoas subordinam seu conhecimento individual a projetos e objetivos coletivos ou comuns. A esse respeito, Henry Jenkins (2006, p. 28) explica: “Nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades.”

Jenkins (*Ibid.*) observa também o potencial que a inteligência coletiva pode representar como fonte de poder midiático, mas pontua que esse poder coletivo ainda tem sido aplicado majoritariamente para fins de entretenimento. Entretanto, notícias recentes veiculadas na mídia fazem crer que as pessoas já estão percebendo e utilizando o poder que reúnem quando interagem na Web, de diferentes partes do mundo, em prol de um objetivo único, como modo de mobilização social<sup>11</sup>.

Em vista das colocações acima, as ideias de Colin Lankshear e Michele Knobel (2008) vêm complementar minha argumentação a respeito do comportamento ativo que acompanha o trânsito por esta nova geração da Web 2.0. Esses autores aproximam a Web 1.0 de um modelo industrial em que a produção de artefatos, prontos para o consumo, era o objetivo final de um processo em que a divisão entre produtores e consumidores era bem marcada. Ao contrário dessa tendência, a Web 2.0 pode ser vista como uma proposta pós-industrial, privilegiando muito mais serviços, a participação coletiva e a colaboração, através do compartilhamento de

---

<sup>10</sup> Atualmente, já se concebe a chamada terceira geração da Rede, a Web 3.0, também conhecida como Web Semântica (BERNERS-LEE, 2001). A Web Semântica diz respeito à Web do significado, na qual os computadores podem compreender os significados contidos em cada página, lidando, concomitantemente, com armazenamento, integração, combinação, interpretação e interação das informações contidas em diferentes partes da Rede (DI LUCCIO, 2010).

<sup>11</sup> Exemplo disso pôde ser visto em dezembro de 2008, após a morte de um menino baleado por um policial em Atenas (Grécia), o que deu início a uma série de protestos. Através da Internet, as manifestações se espalharam pela Europa. Sites criados por manifestantes gregos divulgavam data e lugar dos protestos, e as informações eram repassadas através de SMS, posts em blogs e no twitter. Manifestantes também *twittavam* sobre a repressão policial durante as ações, que ocorreram nas ruas de quase 20 países.

experiências e saberes. Assim, esse modelo privilegia a participação, em lugar do uso; a interatividade e o agenciamento, em lugar da recepção e do consumo, refutando a divisão muito marcada entre produtores e consumidores, os quais a todo momento se confundem e trocam de função.

Aqui no Brasil, uma ferramenta da Web 2.0 tem destaque especial: o site Orkut<sup>12</sup>. Considerado uma rede social, o Orkut foi lançado em 2004, vinculado ao Google, com o objetivo de incrementar a vida social de seus usuários. Seus serviços permitem a criação e a manutenção de relacionamentos a partir de perfis individuais, assim como a criação e a participação em comunidades virtuais.

Maioria absoluta entre os usuários do site, os brasileiros representam aproximadamente 55% do total de usuários do Orkut (LANG, 2009). Os *orkuteiros* brasileiros utilizam o site para postar mensagens, fotos e vídeos, ou ainda para transitar entre suas inúmeras comunidades, onde têm acesso a grupos de discussão de diversos assuntos, desde os mais cotidianos, como o amor ao chocolate, até orientações para famílias com pessoas portadoras de doenças, como o Alzheimer – situações evidenciadas nas comunidades *Alzheimer na família/ame-os* e *Eu amo chocolate*, dentre muitas outras comunidade virtuais criadas no site.

Segundo alguns estudiosos, o Orkut obteve tanta aceitação e se tornou tão popular entre os brasileiros que, para muitas pessoas, ele se confunde com a própria Internet. Recuero (2009) afirma que o site foi de fundamental importância para a popularização da Web no País, servindo de porta de entrada para outros serviços, como o MSN, por exemplo.

Dados de recente pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2009) corroboram e atualizam as palavras de Lemos e Recuero ao apontar as *lan houses* como o local utilizado por 49% dos brasileiros para navegar na Web, configurando esses ambientes como o principal ponto de inclusão digital do País. Segundo essa mesma pesquisa, o site mais acessado nesses ambientes é o Orkut, seguido do MSN.

Baseada nas informações acima apresentadas sobre o site, acredito que, enquanto parte da nova geração da Web (2.0), o Orkut não se constitui apenas como mais um espaço a ser ocupado, mas como o ambiente mais utilizado por brasileiros para produzir, e não somente consumir conteúdos. Ratifico, assim, a afirmação de que o site Orkut representa e incorpora a

---

<sup>12</sup> Seu nome foi inspirado em Orkut Buyukkokten, engenheiro turco do Google e projetista chefe desse software.

maioria das características inovadoras que vêm a reboque da revolução tecnológica de nossos tempos, aliando a participação ativa e interativa dos usuários à inexistência de qualquer reduto centralizador ou superior em relação aos resultados.

Suas comunidades representam a voz e as preferências daqueles que habitam seus espaços, trabalhando colaborativamente a partir de diferentes comunidades, tanto oferecendo como usufruindo o conhecimento que transborda dos diferentes espaços virtuais que compõem o site, aderindo ou repudiando perfis específicos, opinando através de diversos fóruns de discussão, conjugando, dessa forma, conhecimentos e habilidades que, reunidos, não somente aprimoram a qualidade dos serviços oferecidos, mas também podem constituir-se como força capaz de movimentos sociais diversos, como mencionado anteriormente.

Assim posto, creio que os movimentos observados em (ciber)espaços contemporâneos, como o Orkut, podem ser descritos como importantes fontes de poder desestabilizador, cuja força pode desmanchar ou desorganizar antigos sólidos, tornando a vida em sociedade cada vez mais marcada pela convivência entre persistências e rupturas. Suponho, então, que tal força possa ser direcionada rumo à construção de um cotidiano escolar mais criativo, produtivo e sintonizado com as demandas de nossos tempos.

Visando tal empreitada, e em face das características acima apontadas, que asseveram a importância e a popularidade do Orkut no Brasil, devo apontar que a escolha desse site como espaço de geração de dados para esta pesquisa, juntamente com a sala de aula presencial, deveu-se também à grande popularidade do mesmo entre os alunos: a maioria dos estudantes já dominava suas ferramentas, conhecia suas funções e participava habitualmente das práticas discursivas que o caracterizam.

Outro ponto a ser considerado foi a representatividade do Orkut como dispositivo da segunda geração Web (2.0), configurando-se, assim, como nova tecnologia, acompanhada de nova forma de agir e pensar, que, ao propiciar aos usuários práticas sociais inovadoras, poderia colaborar, em alguma medida, para certa desestabilização da organização e interação tradicionais do espaço escolar, ainda muito impregnado por práticas sólidas (cf. Introdução) que já não respondem aos interesses e às práticas sociais diárias de alunos e professores.

Em vista do panorama até aqui apresentado, que delinea uma série de fraturas de sólidos, cabe também discutir nesta pesquisa – que se insere no campo das ciências humanas – o crescente questionamento a conceitos centrais e estruturadores da vida como a



concebíamos: o de linguagem como representação, apoiado em uma perspectiva mentalista, e o de identidade como essência biológica. Ambos estão incluídos na próxima seção.

## 2.2 PRÁTICAS DISCURSIVO-IDENTITÁRIAS CONTEMPORÂNEAS

Compreensão historicamente hegemônica e ainda influente em diferentes âmbitos do pensamento ocidental, a visão representacionista da linguagem ancora-se no pressuposto de que a mesma é primordialmente um instrumento mediador entre o mundo e a mente, cabendo-lhe representar entidades extralinguísticas, simbolizando algum tipo de essência (BARBOSA FILHO, 1973).

Reduzida à função de espelhar e representar um mundo que lhe é anterior, à linguagem caberia, então, codificar entidades dotadas de existência própria. Assim, pessoas e objetos seriam dotados de propriedades intrínsecas, fixas e pré-discursivas. Em decorrência de tal visão, linguagem e realidade são entendidas como instâncias separadas.

Com efeito, a associação que se estabelece entre palavras e significados a partir dessa teoria insta-nos a pensar nestes últimos como estáveis e imutáveis, e na comunicação como o resultado de um processo de transmissão e/ou transferência de ideias entre falantes (codificadores) e ouvintes (decodificadores).

Subjacente a essa concepção de que os sentidos são fixos, precisos e intrinsecamente estáveis está a ideia de que sujeitos são portadores de identidades únicas e homogêneas. Herdadas geneticamente, essas identidades dariam conta de um “eu” interior, de uma essência imutável.

Ao tomarmos a linguagem como um fenômeno que acontece independentemente da realidade social, afastamo-nos da crença de que os sentidos possam ser coconstruídos e nos aproximamos de uma visão do processo de ensino–aprendizagem como mera transmissão, pois o conhecimento seria uma questão de apropriação de “estados do mundo, externos e independentes” (SEMPRINI, 1999, p. 86), negligenciando a colaboração e a negociação em favor da repetição e da memorização.

Esse *corpus* teórico, que sustenta uma visão de realidade apartada dos usos sociais da linguagem, desconsidera interpretações subjetivas sobre a vida e ignora contingências sócio-

históricas, remete a uma lógica monocultural. Na escola, essa lógica traduz-se pela hipervalorização de padrões moderno-ocidentais (eurocentrismo) e conseqüente abandono de outras narrativas e discursos sobre quem somos ou quem podemos ser, dentre outras práticas mencionadas anteriormente (cf. Seção 1.1).

Ignorando os atravessamentos identitários em nossos corpos, que nos posicionam ao mesmo tempo como pobres, brasileiros, ricos, negros, gays, etc., uma epistemologia monocultural conduz a explicações simplistas e homogeneizantes sobre quem somos, constituindo-se como discurso típico da modernidade (sólida), amplamente ratificado e utilizado durante o processo histórico de construção da Europa como Ocidente no século XVI (VENN, 2000), vindo até nossos dias.

Apesar da força da tradição representacionista, importantes estudos questionaram a ideia de sentidos e conhecimentos anteriores à linguagem. Trabalhos de filósofos como Wittgenstein e Bakhtin apresentam outras perspectivas para o estudo da linguagem, constituindo-se como marcos para elaborações posteriores, as quais deslocam seus focos de estudo para o uso social da linguagem e sua localização sócio-histórica.

Concebendo o significado como cambiante e contrapondo-me à noção de linguagem como representação, entendo, a partir de Wittgenstein (1957), que o caráter estável de um significado não advém de características intrínsecas e singulares de objetos ou pessoas em particular, mas do uso público e recorrente do mesmo em processos de negociação com o outro (grupo, teoria, sujeito, tradição, etc.) em determinadas situações sociais. Associo, assim, linguagem, sociedade, contexto, ações e reações dos sujeitos, ratificando a compreensão de que a linguagem está indelevelmente ligada ao mundo social e às práticas discursivas.

O caráter interativo da linguagem é também a essência dos conceitos bakhtinianos. Ao refutar a redução da linguagem a enunciações isoladas (subjetivismo idealista) ou à ideia de que ela possa caracterizar-se somente como sistema abstrato de elementos (objetivismo abstrato), Mikhail Bakhtin ([1929]1981) instaura uma visão de linguagem como criação coletiva, constituída por diálogos sócio-historicamente situados de “eus” e de “outros”, apontando que a palavra se dirige a um interlocutor real e varia em função do mesmo.

Ao apontar que “a relação com o sentido é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 327), esse autor enfatiza o fato de que as palavras que empregamos ecoam, em alguma medida, as palavras ou vozes de outros. Desse modo, os discursos que construímos ou aqueles

aos quais temos acesso direto estão imbuídos das vozes de interlocutores outros, reverberando não somente textos<sup>13</sup> próximos e reconhecidos, como também outros presentes e correntes na cultura.

As ideias desse filósofo possibilitam concluir, portanto, que os sentidos são sempre coconstruídos a partir de interações situadas, desconstruindo, assim, conceituações de que os significados sejam objetivos, fixos – ou seja, produto de características intrínsecas de objetos e pessoas.

Desse modo, não há como compreendermos a linguagem e o conhecimento apartados de processos sociais de negociação de sentidos; o modo como usamos a linguagem causa efeitos que vão muito além das palavras ou da mensagem que pensamos transmitir; os repertórios de sentidos dos interlocutores envolvidos em uma interação são sempre diversos, ou seja, o sentido não está garantido *a priori*, mas depende das negociações realizadas no momento a momento da interação.

Nessa mesma direção, Lemke (1995) argumenta que os significados que construímos definem não somente a nós mesmos, nossas comunidades, nossos grupos etários, nossos gêneros e nossa era na história, mas também as relações essencialmente políticas que ocorrem entre estes, esclarecendo que, em lugar de analisar a construção do significado como algo que é feito pela mente, prefere abordar essa questão como uma prática social dentro de uma comunidade, um tipo de fazer/ação que acontece de modos característicos de uma comunidade, e sua ocorrência é parte do que une a comunidade e ajuda a constituí-la.

Neste trabalho, situado em um momento de fricção de sentidos sólidos e líquidos, filio-me à teorização dos autores acima mencionados por seu potencial descritivo e explicativo em relação à vinculação entre linguagem e realidade. Ao apontar que nossas ações discursivas são sempre sócio-historicamente situadas e, portanto, dependentes de contextos e interlocutores, não podendo ser fixadas, pré-configuradas ou desvinculadas de sua situação de uso, estas teorias desestabilizam a ideia de linguagem como representação, reforçando o sentido de que o sujeito e a sociedade são construídos e desconstruídos discursivamente através de relações intersubjetivas cotidianas.

---

<sup>13</sup> Seguindo Knobel e Lankshear (2007), utilizo aqui uma noção ampla de texto, que vai além do texto escrito, incluindo gravações, arquivos de música, animações em 2D e 3D, vídeos, imagens feitas no computador, imagens escaneadas, etc.

Associando as ideias acima mobilizadas ao modo como o ensino da Língua Inglesa tem sido efetivado no Brasil, percebo que prevalecem as práticas sintonizadas a uma visão de linguagem como representação, com excessiva ênfase no estudo de regras gramaticais, no uso de vocabulário descontextualizado e memorizado, assim como uma abordagem textual desvinculada de visões críticas que indagariam, por exemplo, sobre as condições de produção, divulgação e apropriação de um texto.

A profusão de discursos disponibilizados por novos meios de comunicação, como a Internet, faz circular ideias e modos de ser nunca antes imaginados, confrontando arraigadas noções do que é ser homem ou mulher, de identidade, de escola, etc., concebidas como fixas e imutáveis e fazendo-nos questionar conceitos e atitudes habitualizadas antes não discutidas ou sequer tematizadas, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar<sup>14</sup>. Todo esse processo, que agora faz parte do nosso cotidiano discursivo, vem tornando cada vez mais difícil o comprometimento com uma visão de linguagem como representação e a aceitação de narrativas e explicações únicas sobre quem somos ou sobre o lugar que devemos ocupar na vida social.

Isto posto, oriento meu olhar e minha pesquisa segundo uma concepção sócio-construcionista do discurso<sup>15</sup>, cujos pressupostos indicam que usar a linguagem é agir em um espaço social, histórico e politicamente determinado em relação e em direção a um interlocutor também particularmente posicionado. Explica Moita Lopes (2003a, p. 19): “[...] uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico.”

Neste momento, em que “muitas das lógicas naturalizadas são questionadas e outros modos de vida passam a construir novos horizontes de possibilidades” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p. 14), parece-me bem mais produtivo e adequado orientar meus estudos a partir de uma visão sócio-construcionista do discurso, que, ao lidar com os significados como fabricações sociais, aponta e acolhe o pressuposto de que, como seres sociais, estamos sempre envolvidos em processos de construção, de nós mesmos e dos outros, negociando sentidos e

---

<sup>14</sup> Deve-se notar, no entanto, que uma visão não idealizada e crítica do ciberespaço possibilita localizar não somente a construção de sentidos inauditos ou em liquefação nesse ambiente, mas também a circulação de muitos significados sólidos. Tais persistências têm sido apontadas em trabalhos como o de Simões (2009) e Pinheiro (2007).

<sup>15</sup> Acompanhando Lemke (1995) e Gee (1996, *apud* KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 32), entendo o discurso como um modo socialmente reconhecido de uso não somente da linguagem verbal, mas de vários outros sistemas semióticos (gestos, imagens, gráficos, sons, etc.).

identidades a partir dos variados modos como nos inscrevemos nos discursos aos quais nós temos acesso.

Opondo-se a visões essencialistas que vêem as identidades sociais como imutáveis, ao assentir que haveria uma essência comum presente em todas as pessoas e grupos sociais específicos, uma compreensão sócio-construcionista entende que é nos encontros interacionais cotidianos que aprendemos a ser quem somos, não havendo qualquer tipo de essência a ser igualmente partilhada e que possa definir todas as pessoas de um grupo. Moita Lopes (2003, p. 27) assim sintetiza tal discussão: “As identidades sociais devem ser entendidas, portanto, como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção da diferença de que somos feitos.”

Tomando, assim, a abordagem sócio-construcionista dos significados, do discurso e das identidades sociais, e levando em conta as significativas mudanças sociais ocorridas na contemporaneidade, posso entender também que os processos de produção de sentidos que hoje verificamos já não estão presos a textos escritos ou orais, encontrando-se intensamente hibridizados pelo uso simultâneo do texto escrito ou oral associado a um sem-número de elementos semióticos, imagens, sons, vídeos, etc. Notícias e estatísticas sobre o aumento dos contatos virtuais figuram com frequência em manchetes de jornais e revistas, demonstrando o aumento no número de pessoas que participam de redes sociais como o Orkut e outros.

Reitero, portanto, minha visão de que esta perspectiva de renovação e transformação, que permeia a compreensão do discurso como prática social, se constitui como conceito central nesta pesquisa, pois é a partir dela que posso pensar ser possível transformar o contexto educacional em que atuo. Ela me possibilita pensar a incorporação de letramentos outros que, apesar de não oficialmente integrados à vida escolar, podem incorporar à mesma os diferentes modos como os alunos hoje lidam com as ideias de tempo, espaço e conhecimento – caso da proposta de uso do site Orkut associado à sala de aula presencial, discutida nesta investigação.

Em face do panorama acima considerado, que acena para a reconfiguração de noções tradicionais e arraigadas de linguagem e de identidade, procuro refletir agora sobre a visão predominante de letramento (denominada por Street “letramento autônomo”) que vem orientando práticas educacionais e salas de aula em diferentes contextos. Segundo a perspectiva de letramento autônomo, orientada ainda por uma noção de linguagem como representação que desvincula o discurso da realidade social, o texto escrito é privilegiado em

detrimento dos inúmeros sistemas semióticos que hoje comparecem na construção do significado, desconsiderando a situacionalidade sócio-histórica e política que perpassa todos os usos sociais da linguagem.

Deste modo, sublinho, no capítulo a seguir, a premente necessidade de que os modos de organizar a escola, que advêm de uma dimensão individual e autônoma do letramento, voltados para o desenvolvimento de habilidades de decodificação e de cognição, sejam revistos em favor de uma redescrição desse contexto à luz de práticas e conteúdos que vêm motivando nossos alunos fora da escola (especialmente aqueles associados ao uso da Internet e aos novos modos de conhecer, socializar e viver a vida social que esta vem inaugurando) e podem ser vinculados a outra visão de letramento: a dimensão social do letramento ou letramento ideológico (STREET, 1995a).

### **3 LETRAMENTOS: MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE CAMINHOS PARA A ESCOLA**

Assim como a sociedade e suas principais instituições têm sido marcadas por inovações e questionamentos, também os estudos na área dos letramentos têm sido revistos, e muito do que se entendia como letramento é hoje incompatível com as demandas sociais observadas.

A visão tradicional de letramento, cuja dimensão individual (SOARES, [1998]2006) era subsidiada por uma visão mentalista de linguagem e logocêntrica em relação aos textos escritos e à leitura (letramento autônomo), já não dá conta do leque de diferentes sociabilidades que a contemporaneidade tem vivenciado, nem tampouco contempla os múltiplos modos de significar com os quais lidamos cotidianamente. Por isso, essa concepção vem sendo questionada em favor de uma visão fundamentada na linguagem como discurso e, portanto, no sujeito situado, cujas performances identitárias dependem das práticas de letramento nas quais se envolve ao procurar fazer sentido de si mesmo e da realidade (letramento ideológico).

O letramento dito ideológico, ao considerar como centrais as práticas sociais e os diferentes processos de construção de sentido nos quais estamos envolvidos no presente, parece fornecer melhores respostas às demandas atuais por multiletramentos e letramentos digitais.

Não obstante, essas duas faces do letramento – letramento autônomo e letramento ideológico (STREET, 1995b) – convivem no presente; por isso, cabe revisitá-las, a fim de possibilitar melhor compreensão desta pesquisa como filiada a uma concepção de letramento (ideológico) como prática social, vinculada a uma conceituação de linguagem como discurso e a uma visão de identidade como processo, em constante (re)construção.

Apoiada em uma visão de linguagem como sistema abstrato de signos, na excelência do texto escrito e em sua suposta neutralidade, objetividade e autonomia, uma perspectiva de letramento autônomo considera a escrita, segundo Angela Kleiman (1995), como produto completo em si mesmo, vinculado unicamente a uma lógica ou autoridade textual intrínseca, não associado aos contextos de produção, divulgação ou circulação dos textos; ou seja, esse

modelo de letramento desconsidera as práticas discursivas e os processos, sócio-historicamente marcados, de coconstrução dos significados.

Embora esse tipo de letramento esteja restrito ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e de decodificação de uma língua, seus defensores sustentam que o domínio da escrita confere uma superioridade universal aos sujeitos, mudando suas estruturas mentais e tornando-os aptos a realizar operações mais abstratas e superiores.

Apoiando essa vertente autônoma e pautado por forte convicção acerca das diferenças entre a oralidade e a escrita, ONG (1998) atribui a esta última a responsabilidade pelo aumento da “condição de ser ciente” e pela passagem de um raciocínio *pré-lógico* a um raciocínio *lógico*, fazendo crer que há um desenvolvimento cognitivo superior em sociedades letradas, se comparadas a sociedades orais.

Em contraposição a essa ideia, Street (1995a) aponta que esse tipo de afirmação sustenta, por exemplo, a suposta superioridade de europeus frente a outros povos (cf. Introdução, discussão sobre pós-colonialismo).

Associados à condição de superioridade cognitiva resultante do letramento estariam, ainda, os efeitos positivos que este conferiria ao sujeito, não só no âmbito cognitivo, mas também no âmbito social, tornando-o apto à ascensão pessoal tanto social quanto economicamente.

Concebendo os efeitos associados ao acesso à escrita como parte de um projeto racionalista emancipatório de esclarecimento através da letra, Inês Signorini (1994a) denuncia como falsos os seus ganhos e aponta que não se pode estabelecer relação determinística entre o acesso ao código de uma língua e as habilidades necessárias para agir socialmente no interior do grupo que usa essa língua. Decifrar os códigos de um sistema linguístico, por si só, não confere automaticamente ao sujeito as habilidades sócio-discursivas prestigiadas e essenciais a uma participação ativa na sociedade.

Construídas associal, a-histórica e apoliticamente (SIGNORINI, 1994b), as práticas de letramento que se associam a um modelo autônomo anulam a vida social do sujeito e oferecem visões deficientes de texto e de leitura (não vinculadas a um contexto), construindo sujeitos-leitores muitas vezes considerados excelentes cumpridores de tarefas escolares, mas absolutamente incapazes de se engajar em atividades que envolvam a leitura ou a escrita fora dos limites e das tarefas da sala de aula.



Segundo Stanley Aronowitz e Henry Giroux (1991), essa perspectiva tradicional de letramento serve ao silenciamento dos alunos, porque parte do pressuposto de que o escritor é sempre um produtor criativo, enquanto o leitor seria sempre um consumidor passivo, produzindo um sujeito *programado* para obedecer à autoridade, subjugado aos significados produzidos por outros, ou seja, pouco comprometido com os significados que ele mesmo constrói, reproduz ou respalda.

Não obstante as evidências da forte influência que a visão logocêntrica da leitura ainda exerce nas salas de aula e no sistema escolar como um todo, há evidências de que uma perspectiva diferenciada tem sido conclamada por vasto número de autores consagrados pelo valor de seus estudos (MOITA LOPES, 2005; 2002; STREET, 1995; SIGNORINI, 1994; BLOOME; BAILEY, 1992; entre outros), que lançam um olhar para o letramento como evento social situado, em que são considerados os contextos de construção do significado, seus participantes, suas ideologias, suas identidades sociais, sua histórias, seus projetos políticos, etc., concebendo o letramento como diferentes formas de usar a linguagem e de fazer sentido tanto na escrita quanto na fala (MOITA LOPES, 2005). Esta perspectiva diferenciada seria o letramento ideológico.

Tal abordagem retira o foco do desenvolvimento individual de habilidades e volta o olhar para o contexto e para as práticas de letramento nas quais os sujeitos se envolvem no processo de construção do significado, desqualificando a primazia da decodificação e o foco na habilidade de decifrar códigos linguísticos.

Street (1995b), que sugeriu os termos *autônomo e ideológico*, explica que o modelo alternativo de letramento ideológico não desconsidera habilidades técnicas ou aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas os engloba e os insere em uma compreensão mais ampla de letramento, em que estes são sempre associados a contextos culturais e estruturas de poder.

Enquanto em um modelo autônomo a unidade de ação encontra-se basicamente no desenvolvimento das tecnologias do ler e escrever, no modelo ideológico estas representam apenas parte de um todo mais amplo, cujo pressuposto básico seria a existência de tantas práticas diferenciadas de letramentos quantos forem os diferentes contextos de uso da linguagem. Deste modo, as práticas de letramento são aqui consideradas múltiplas ou plurais, mudam segundo o contexto, conduzindo à compreensão do sistema escolar como apenas um

tipo de agência de letramento, inserido em um universo maior no qual também se encontram a família, a igreja, o condomínio, o clube, etc. (KLEIMAN, 1995).

Assim sendo, a divisão entre oralidade e escrita é aqui refutada em favor de uma proposta de letramento como um *continuum*, cuja amplitude pode incorporar, sem preocupação em hierarquizar, a linguagem oral, a escrita, as imagens, os sons, ou seja, uma infinita gama de sistemas semióticos, de novos modos de constituição de sentidos que a contemporaneidade nos apresenta e que estudos que consideram o contexto não podem ignorar – caso da presente pesquisa, em que outros letramentos são incorporados ao fazer escolar.

Considerado a partir de uma dimensão social, o letramento ideológico não pressupõe a existência de significados prontos e localizados na mente de indivíduos; estes não advêm da intenção do sujeito, mas emergem das interações, ações e reações entre os participantes de eventos discursivos específicos e situados; ou seja, os sentidos emergem do grupo, do evento, e não de um sujeito isolado (STREET, 1995b).

Definidas como atividades ou modos diferenciados e interessados de usar a linguagem para fazer sentido tanto na escrita quanto na fala (MOITA LOPES, 2005; PINHEIRO, 2007), as práticas de letramento constituem momentos em que o sujeito, ao agir e interagir, constrói significados não somente sobre uma cultura letrada específica, mas também sobre si mesmo e sobre o outro.

Tornar-se letrado, portanto, corresponde a constituir-se identitariamente em consonância com os discursos que sustentam os diferentes contextos de que se participa. Indica Moita Lopes (2005, p. 50): “Nossas identidades sociais podem ser entendidas como o conjunto contraditório (ou não) de traços identitários fragmentados e dinâmicos [...] que construímos nas variadas práticas de letramentos de que participamos na escola e fora dela.”

Como mencionado acima, uma perspectiva ideológica dos letramentos suscita a associação dos letramentos à constituição identitária dos sujeitos, e também a uma visão de linguagem e de leitura não mais logocêntrica ou restrita às mentes e intenções de indivíduos isolados, mas sim como discurso, como ação social, considerando a interação, o diálogo, a negociação e as relações de poder perpassando todo e qualquer processo de construção de sentido, em ambiente presencial ou digital.

Apoiada nestes pressupostos, entendo que textos não são formados por sentidos prontos ou fixados, contendo neles próprios, ou nas pistas deixadas pelo autor para o leitor, todas as possibilidades interpretativas. Ao contrário, concebo textos como um conjunto de vozes – polifônicos. Os sentidos são construídos através do diálogo (BAKHTIN, 2003), ou seja, pressupõem interações complexas e muitas vezes conflituosas estabelecidas a partir da sócio-história dos interlocutores e do modo como estes são marcados por configurações políticas mais amplas, constituídas por diferentes discursos que circulam na sociedade.

Pautada pela coconstrução do significado e, ao mesmo tempo, das identidades sociais de seus participantes, a leitura estabelece-se, assim, como um processo social que ocorre em eventos discursivos situados e singulares, constituídos por processos múltiplos de negociações de sentidos.

A maneira como compreendemos um texto ou conversamos sobre ele é o modo como aprendemos a vê-lo a partir das práticas que nos construíram até aquele momento. Por essa razão, nem a leitura nem a compreensão de textos podem ser consideradas isentas de valores ou neutras. Nosso olhar para os textos já é, por si só, imbuído dos valores que nos constituem enquanto sujeitos em momento sócio-histórico e político específico<sup>16</sup>.

O conjunto de argumentos até aqui desenvolvidos indica que construímos o mundo em que vivemos – e, efetivamente, o mundo como o percebemos – através dos textos aos quais temos acesso, das práticas discursivas das quais participamos, sejam elas conversas livres, leituras ou conversas sobre textos. Perceber que toda prática é orientada por textos que formam o repertório discursivo de um sujeito é ampliar a noção estreita de letramento que circula na sociedade e caracteriza o contexto escolar.

Somos construídos e nos movimentamos a partir dos textos que lemos, das redes interpretativas que se formam em torno dos mesmos e das quais fazemos parte, nos construindo e construindo outros, em uma relação de mútua constituição sempre ativa, pois não cessamos de ler e/ou conversar sobre textos; essa é uma prática diária e contínua, mesmo que, muitas vezes, não percebamos que ocorre.

---

<sup>16</sup> Vários estudos têm demonstrado que aprendemos desde muito cedo o modo como devemos nos relacionar com os textos. Heath (1994) constatou, por exemplo, que muito antes de frequentar a escola, crianças de classes privilegiadas já são letradas, desenvolvendo, ainda em casa, muitas das habilidades essenciais ao contato com os textos que a escola privilegia.

É crucial a compreensão de que a participação em eventos de leitura pressupõe a construção de significados múltiplos, que dizem respeito ao próprio evento e aos seus participantes. Assim, em práticas escolares de letramento, como em outras práticas de letramento (familiar, religiosa, etc.), aprendemos a nos constituir não somente como letrados, mas também como sujeitos sociais (MOITA LOPES, 2005), o que aponta para o vínculo entre processos de letramento e processos discursivo-identitários. Acredito, pois, que a construção de nossas histórias sociais – e, conseqüentemente, de nossas identidades sociais – está imbricada nos processos de construção de sentidos dos quais tomamos parte, dentro e fora das instituições escolares, ao participarmos de diferentes práticas de letramento (MOITA LOPES, 2004).

Buscando sintetizar as discussões acima realizadas e ratificar os pressupostos que orientam esta pesquisa, reitero as palavras de Pennycook (2001, p. 76-77) de que perseguir uma noção de língua como socialmente construída, vista sempre em seu contexto de uso, indica o afastamento de uma visão autônoma de letramento, fundada em processos cognitivos descontextualizados, associativos ou ainda associada a ganhos ou benefícios automáticos.

Compreendo, assim, que ler o mundo de hoje é envolver-se em práticas discursivas, face a face ou virtualmente, caracterizadas por diferentes modos de significar, em que não somente o texto escrito, mas também o texto oral e uma infinidade de outros elementos ou sistemas semióticos, como as imagens, o som, etc., empregados isoladamente ou em composições hibridizadas e inovadoras<sup>17</sup>, constituem sentidos e constroem a realidade cotidiana.

De modo complementar, Lévy (1999) entende que a noção de escrita hoje já não pode ser associada à estática, à verdade universal e objetiva, mas orientada ao desenvolvimento da capacidade de mutação, operatividade e variação, pois os meios de comunicação atuais inauguraram uma ecologia de mensagens diferenciada daquela que operou até meados do século XX, instaurando infovias repletas de signos e (re)significações que põem em jogo processos discursivos e semânticos contínuos, continuamente desinstalando certezas e fazendo do sujeito um ser nômade, mas que não muda de lugar.

---

<sup>17</sup> Como exemplo, podemos observar a popular série de histórias em quadrinhos denominada “mangá”, cuja produção híbrida e multimodal mobiliza milhões de jovens no mundo.

O dilúvio de informações<sup>18</sup> oferecido por essas infovias, ou espaços virtuais, segundo Lévy (1999), não terá fim, e as práticas sociais de letramentos que a escola disponibiliza têm que problematizar as novas modalidades de construção de sentido trazidas pela digitalização, ao trabalhar a leitura e a escrita de forma multimodal (empregando não somente a forma escrita, mas também a imagem, o som, etc.) reconhecendo no hipertexto um importante deslocamento que afeta não somente a leitura, mas também a escrita. Assim, passo agora a uma breve discussão sobre o letramento digital e o hipertexto.

### 3.1 MULTILETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS: LEITORES, ESPECTADORES E INTERNAUTAS

Recuperando a concepção de letramento defendida anteriormente neste capítulo – letramento ideológico, vinculado a uma visão de linguagem como prática social e que associa nossas experiências com textos às redes discursivas e aos eventos dos quais participamos –, faz-se mister esclarecer que, no âmbito deste trabalho, não se entende inclusão digital como política de acesso às tecnologias, cujo único objetivo deva ser o de fomentar o contato, o uso ou a aquisição de computadores. Tampouco concebo letramento digital como a simples habilitação ao uso das ferramentas necessárias ao trânsito em diferentes ambientes digitais, questões que discuto brevemente a seguir.

Hoje, uma expressão insiste em figurar entre manchetes da mídia em geral e em diversas iniciativas relacionadas ao uso do ambiente digital: “inclusão digital” (ID). Marcelo Buzato (2007) aponta que uma visão corrente em nossa sociedade entende a inclusão digital como o acesso de pessoas ou grupos pertencentes a comunidades sociais menos prestigiadas e, portanto, em situação de desvantagem (econômica, geográfica, educacional, etc.), ao aparato tecnológico (aparelhos digitais, conexão em rede, etc.) e aos bens simbólicos (bibliotecas digitais, jogos digitais, bancos de dados, etc.) que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) trouxeram. Entretanto, esse mesmo autor argumenta, em sua tese, a favor de uma definição ainda mais ampla de ID, a qual acolho e defendo neste trabalho:

---

<sup>18</sup> Lévy (1999) utiliza a metáfora do *segundo dilúvio* (originalmente concebida por Roy Ascott) para referir-se à ideia de que estamos imersos em um *mar* de informações. Assim como Noé, diante da Internet, estaríamos à deriva em um mar informacional.

Chamarei, então, de inclusão digital, daqui por diante, um processo contínuo e conflituoso, marcado pela tensão entre homogeneização e proliferação da diferença, tradição e modernidade, necessidade e liberdade, através do qual as TIC penetram contextos sócio-culturais (sempre heterogêneos), transformando-os, ao mesmo tempo em que são transformadas pelas maneiras como os sujeitos as praticam nesses contextos (Buzato, 2007:74).

Neste trabalho, apoio, portanto, uma visão de ID que prevê o agenciamento, que entende o sujeito como aquele que idealiza e produz suas técnicas e tecnologias, mas também as reconfigura e refaz constantemente, segundo necessidades e objetivos situados social e historicamente. Não vejo a inclusão digital fundamentada por compreensões deterministas ou neutras, ou seja, que sustentam uma relação da sociedade com as tecnologias com base em argumentos que “demonizam” ou “endeusam” o uso das TIC. Defendo a concepção de que há diferentes modos de apropriação desses recursos, e cada comunidade de prática diferente tanto os recebe quanto os utiliza de modos particulares, criando, recriando, sofrendo influências e também influenciando o modo como são utilizados.

Ao conceber a linguagem como dependente de contextos e interlocutores situados, opto por abordar o letramento digital na mesma direção, ou seja, não entendo o letramento digital como um processo que possa ser caracterizado como homogêneo ou dissociado de toda uma situacionalidade sócio-histórica e política.

Os usos da linguagem que ocorrem em ambientes digitais são múltiplos e atendem a momentos particulares. Assim como as práticas discursivas que ocorrem presencialmente, as práticas de letramento digital são organizadas segundo as características próprias de cada ambiente digital, ou seja, também marcadas pela heterogeneidade e pela hibridização.

O real e o virtual não podem ser concebidos como realidades estanques, isoladas uma da outra, pois, seguindo Buzato (2007), acredito que tal distinção seria tanto inútil quanto impossível. Talvez fosse mais proveitoso orientar o olhar para os entrelaçamentos e hibridizações que hoje comparecem de modo patente em práticas de construção de sentidos em interações tanto presenciais como virtuais.

Podemos descrever várias das características que distinguem (ou aproximam) o trabalho com o papel do trabalho com a tela, mas há certo consenso na literatura de que a marca mais significativa das interações em suporte digital seja o hipertexto, que destaco como fonte importante de análise deste trabalho.

A literatura atual tem apresentado diversas e diferentes concepções sobre hipertexto, apontando algumas de suas características. Selecionei apenas alguns autores que considero relevantes e cujas ideias se encontram no breve esboço que faço sobre o tema.

Uma busca ao termo “hipertexto” segundo Sérgio Roberto Costa (2006) nos remete ao trabalho de Vannevar Bush, diretor do departamento de pesquisa científica e desenvolvimento do governo Roosevelt, que, em 1945, no artigo *As we may think*, lançou a concepção do hipertexto, cuja proposta era a criação de um tipo de acesso e organização de informações de modo não-linear – *memex*, mais semelhante ao modo como o cérebro humano opera, por associação. Influenciado por Bush, Ted Nelson emprega o termo “hipertexto” pela primeira vez em 1960, associando o termo a sistemas textuais não-lineares, e em 1970 publica um trabalho em que orienta a produção e leitura de (hiper) textos mediados pelo computador.

Autores recentes, como Lévy (1999), definem hipertexto como um texto formatado digitalmente, fluido e constituído por blocos elementares unidos por *links* que podem ser consultados em tempo real na tela. De modo semelhante, Luiz Antonio Marcuschi (1999, p. 1) aponta que o hipertexto seria “uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real”<sup>19</sup>. Já Antônio Carlos Xavier (2005) caracteriza o hipertexto como uma forma de linguagem flexível, dinâmica e híbrida, que dialoga com outras interfaces semióticas, adicionando e acondicionando à sua estrutura outros modos de conferir sentidos.

Seguindo uma tendência atual, os três autores acima citados associam o hipertexto às inovações tecnológicas que hoje influenciam os diferentes modos como a comunicação e a informação se estabelecem, mencionando algumas das características que marcam o ambiente digital, como a não-linearidade, a hibridização, a fluidez, a comunicação em tempo real, a multimodalidade, etc.

Ao caracterizar o hipertexto como fruto de novas tecnologias, penso ser relevante esclarecer que este trabalho segue a orientação de alguns autores (LÉVY, 1999; BRAGA, 2007, MOTTA-ROTH *et al.*, 2007) cujos estudos indicam que uma técnica ou tecnologia, como todo produto social, não é intrinsecamente positiva ou negativa, ou seja, tanto pode ser utilizada

---

<sup>19</sup> Cumpre observar, no entanto, que a ideia do hipertexto possibilitar uma leitura não-linear é advinda de uma noção de que a leitura impressa é linear. Isto tem a ver com uma noção equivocada do ato de ler. Nenhum processo de construção de sentido é linear. O hipertexto apenas torna mais concretos e visíveis os processos de construção de sentido, negociados sempre de formas inauditas, não controladas e não preestabelecidas.

para melhorar as condições sociais da população quanto pode servir à exclusão ou a uma mera repetição, em meio digital, de práticas já existentes.

Assim, as novas tecnologias, e a realidade que elas instauram, como o hipertexto, não devem ser repelidas ou abordadas ingenuamente; contudo, devemos delas nos apropriar de modo ético, refletindo sempre sobre os efeitos que tais usos podem suscitar.

Na escola, por exemplo, parece haver grande ênfase na importância do uso das tecnologias da informação e da comunicação, porém pouco investimento na identificação e apropriação dos novos modos de conceber a aprendizagem e o conhecimento que esses instrumentos parecem favorecer. Como observam Lankshear e Knobel (2008), dentre outros autores já mencionados, o maior valor dessas tecnologias, especialmente após a Web 2.0 (detalhada no Capítulo 2), não reside em sua capacidade de armazenar e processar informações, mas no fato de elas estarem transformando as relações sociais, tanto pessoais quanto institucionais.

Como indica Luke (2000), dentre outros estudos consoantes, as novas relações e práticas de letramento que emergem a partir do uso da tecnologia digital implicam não somente a mudança do papel para o texto eletrônico, mas o afastamento de relações sociais e letramentos vinculados a um modelo físico-industrial<sup>20</sup> de escola e de um modelo de letramento voltado unicamente para a supremacia do impresso.

Considerando, assim, as práticas de letramento digital que novas tecnologias nos apresentam, Luke (*Ibid.*) sugere que a habilidade para importar, baixar, descartar ou arrastar textos e imagens a partir de uma inesgotável biblioteca global de informações (acessada através dos hipertextos digitais) cria novas habilidades, processos e formas multimodais de produção textual que motivam a interdisciplinaridade, a criatividade e a imaginação. O autor afirma ainda que o trabalho com hipertextos digitais seria responsável pela autoria, edição, leitura, escrita e resolução de problemas de aprendizagem de modo colaborativo.

A facilidade do acesso rápido a todo tipo de informação, ou seja, a possibilidade de acesso ao conhecimento canônico, acumulado como produção da humanidade, antes propriedade e responsabilidade da escola [do professor] traz uma alteração nas relações de

---

<sup>20</sup> Luke (2000) aponta que um modelo industrial de escola caracteriza-se pela organização do ambiente escolar a partir de um regime disciplinar defasado, tanto em relação à disciplina dos alunos, quanto à conceituação das como das matérias como domínios de conhecimento isolados uns dos outros, produzindo espaços em que a aprendizagem está condicionada à presença de um especialista (professor) e à ocupação de espaços demarcados em horários predeterminados.



poder que até então imperavam na sala de aula: o professor [a escola] deixa de ter o controle sobre os textos de referência, passando a conviver com o imprevisível no cotidiano da sala de aula, lugar onde começam a reverberar outras vozes sociais [alunos] que podem contestar a hegemonia já reconhecida do saber escolar (BRAGA, 2005) <sup>21</sup>.

Segundo Luke (2000), esse reposicionamento da autoridade e do controle sobre praticamente todos os aspectos da aprendizagem do aluno, antes centralizados no professor, pode não se caracterizar como tarefa fácil para este último, acostumado e formado dentro de uma pedagogia que a autora denomina *chalk-and-talk*<sup>22</sup>; no entanto, assevera Luke, tal transformação não auxilia somente alunos, mas também professores, que, ao participarem do ciberespaço, podem minimizar um possível isolamento ao se beneficiar das diversas comunidades e bancos de dados existentes na Internet.

De modo complementar e ainda em relação aos novos movimentos possibilitados aos leitores hipertextuais, incluídos aí tanto alunos quanto mestres, Denise Bértoli Braga (2005) chama nossa atenção para uma maior liberdade do leitor de hipertextos devido ao menor grau de controle do autor, em um ambiente (digital) repleto de “caminhos” que podem ser escolhidos ao mero clicar de uma tecla, possibilitando a composição de diferentes “textos finais” segundo os objetivos desse leitor. Lévy (1999) amplia esta ideia ao reconhecer no hipertexto um importante deslocamento que afeta não somente a leitura, mas também a escrita, pois o deslocamento do leitor pelo espaço digital destinado à leitura, os caminhos originais que escolhe, caracterizam também uma escritura, configurando o leitor-autor.

Nesse sentido, considerando a coletividade que “habita” os espaços virtuais e as relações interpessoais que ali se estabelecem, poderíamos dizer que os textos desses cenários são os próprios autores, as leituras e escrituras que fazem de seus mundos e de si próprios. Lévy (1999) diz que, no ciberespaço, “nós somos o texto”.

Sherry Turkle (1997) também aponta a Internet como um espaço em que as pessoas, dentro de diferentes comunidades virtuais, atuam não somente como autores de textos, mas como autoras delas próprias. Essa autora argumenta que as práticas discursivas que acontecem no espaço virtual têm contribuído para a desconstrução das nossas noções tradicionais de identidade, apresentando uma concepção cultural de identidade mais ampla e imbricada em

---

<sup>21</sup> Os conteúdos entre colchetes não estavam presentes no texto de Braga; foram acrescentados por mim, segundo os objetivos deste trabalho.

<sup>22</sup> Pedagogia centrada no professor, em seu conhecimento e habilidade para transmitir conteúdos prontos.

noções de multiplicidade, heterogeneidade e fragmentação (como discutido no Capítulo 2). Esses ambientes propiciam a experiência de vivenciar múltiplas identidades; a interação virtual possibilita que as pessoas se percebam, talvez mais nitidamente, não como únicas, unas, mas como uma multiplicidade de “eus” possíveis.

Uma vez que não se trata de uma interação face a face, no ciberespaço são as palavras que usamos e o modo como escolhemos nos descrever que constroem quem somos, ampliando-se expressivamente o potencial de experimentação de diferentes identidades desse espaço, onde as pessoas, muitas vezes, se apresentam como animais, máquinas,, etc. (TURKLE, 1997), parecendo libertos dos medos de constrangimentos e impedimentos que isso possivelmente acarretaria em práticas discursivas presenciais, onde tais experiências são mais difíceis devido à crença naturalizada sobre o valor da identidade fixa e pré-configurada.

Desse modo, o espaço virtual pode ser visto como mais uma arena constitutiva e constituída por seus participantes, em que os significados são coconstruídos através da integração de vasta gama de sistemas semióticos, como o textual, o visual, o auditivo, o espacial,, etc., confirmando e consolidando a caracterização do letramento digital como processo contínuo de desenvolvimento de habilidades e capacidades de engajamento ativo em interações discursivas múltiplas e multimodais, exigidas por uma contemporaneidade marcada por profundas mudanças sociais e tecnológicas, e que demanda, portanto, não somente a habilidade de ler ou escrever, o *mero letramento*, mas multiletramentos.

Kleiman e Vieira (2006) associam, como nesta pesquisa, as identidades, as tecnologias e o contexto escolar. Essas autoras apontam que a escola tem papel fundamental na concretização de mudanças necessárias frente às exigências de uma sociedade marcada por inovações tecnológicas. Afirmam ainda que a discussão sobre a constituição das identidades do sujeito, no mundo mediado pela Internet, é essencial para a análise das diversas propostas de inclusão digital existentes:

Todo projeto para educar para a era informatizada precisa articular saberes, capacidades e competências com múltiplos usos da língua escrita e, ainda mais importante, com as influências dos meios tecnológicos nas práticas discursivas e nas identidades dos sujeitos no mundo letrado contemporâneo (KLEIMAN; VIEIRA, 2006, p. 119).

Diante dos argumentos trazidos pelos autores acima citados, penso ser tanto importante quanto urgente que o aluno aprenda a interagir crítica e reflexivamente, frente não

apenas às práticas discursivas tradicionais, mas também àquelas instituídas pelo uso do computador. Assim, parece ser hoje uma demanda da escola não somente possibilitar o acesso e o uso de novas tecnologias, mas também trabalhar na valorização e na legitimação de práticas de letramento digital, que, em lugar de servirem apenas como novo suporte para práticas tradicionais, possam auxiliar na redescritção do espaço escolar, através dos usos colaborativos e participativos que marcam as apropriações que têm sido feitas das TIC<sup>23</sup> por nossos próprios alunos fora da escola.

Antes de finalizar esta digressão, gostaria, no entanto, de pontuar minha compreensão de que refletir sobre o letramento digital em um país com tantos problemas básicos e ainda por resolver, como a pequena ou nenhuma escolaridade de significativa parcela da população, pode parecer negligente ou pouco produtivo; mas alinho minha compreensão deste problema ao pensamento de autoras como Kleiman e Vieira (2006) e Santos (2007), as quais apontam que o fato de ainda convivermos com o analfabetismo não pode e não deve nos paralisar. Afinal, adiar projetos de letramento digital destinados a tais parcelas da população poderia simplesmente significar a ampliação de um abismo social já existente, pois vivemos tempos em que a convergência digital se torna cada vez mais presente nas atividades do cotidiano da população.

Cabe recuperar a voz dos diversos autores aqui conclamados para ratificar que, nesta pesquisa, o (multi)letramento se caracteriza como um fenômeno central para a constituição da vida social, pois envolve processos ativos e contínuos de desenvolvimento de competências e habilidades que, muito além da simples alfabetização ou do uso de aparato tecnológico, possibilitam a interação ativa do sujeito em diferentes grupos sociais, seja lendo, escrevendo, conversando sobre o que se lê ou escreve, conferindo significado a diferentes elementos semióticos ou percebendo qual texto (oral, escrito, imagético, etc.) é adequado a cada evento discursivo do qual participa.

A escola em geral, entretanto, parece seguir alheia a todas essas transformações, priorizando práticas associadas ao impresso, mantendo marginalizados novos modos de significar, assim como as práticas sociais que os acompanham, como discuto na próxima seção.

---

<sup>23</sup> Tecnologias da informação e comunicação.

### 3.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL EM FACE DOS MULTILETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS

Após refletir sobre as significativas transformações pelas quais vem passando nossa vida social cotidiana, constato a existência de um descompasso entre as práticas de letramento que predominam no ambiente escolar e as práticas que tomam a maior parte do tempo de nossos alunos fora desse contexto. Volto agora minha atenção para a importância de adentrarmos as fluidas fronteiras do ciberespaço, buscando perceber quais as práticas que lá ocorrem, que, ao transbordar para o espaço das interações presenciais, vêm transformando indelevelmente seus contornos.

Embora, nesta pesquisa, práticas de letramento se configurem como momentos de uso da linguagem oral ou escrita (interação discursiva) em que os participantes negociam e constroem significados não somente sobre os eventos específicos dos quais tomam parte mas, sobretudo, sobre eles mesmos, o uso de diferentes mídias, especialmente as digitais, tem sido visto como ameaça ao fazer docente, e não como recurso rico em possibilidades. São muito mais enfatizados os riscos de seu uso do que as possibilidades de participação ativa e construtiva que oferecem; discute-se muito sobre os mecanismos para restrição de sua utilização e muito pouco sobre seu potencial para expandir as habilidades de nossos alunos, a fim de que estes possam construir-se, dentro do ambiente escolar, não apenas como consumidores, mas também como produtores e participantes ativos de uma cultura<sup>24</sup>.

Fabrizio (2007) aponta novos regimes de atenção, de sociabilidade, de coconstrução de sentidos, de diferentes modos de organização do tempo e do espaço, que, remetendo a um novo conceito de inteligência denominado pelo filósofo Pierre Lévy (1999) “inteligência coletiva” (cf. Capítulo 2), desestabilizam os elementos sob os quais se ancoram tanto o fazer teórico quanto a prática educacional.

Uma vez que o trânsito pelo ciberespaço é rápido, os processos de aquisição de informação, e também de leitura, escrita e edição, são muito mais ágeis do que ocorre no espaço presencial. Os resultados de pesquisas sobre informações estão sempre acompanhados

---

<sup>24</sup> Seguindo Pérez Gómez (2001), conceituo cultura como uma construção social, contingente às condições materiais, sociais e “espirituais” que dominam um espaço e um tempo, ou seja, viver uma cultura pressupõe um processo contínuo de reinterpretar, reproduzir e transformar um texto que não é fixo, mas contingente, parcial e provisório.

por diversos (hiper)links em que se podem encontrar associações com outras áreas de conhecimento e/ou aprofundamento sobre os temas procurados.

As práticas correntes em ambiente digital incentivam e desenvolvem o potencial que os usuários têm de trabalhar simultaneamente com diferentes modalidades do discurso (imagem, som, textos, símbolos, etc.) e com tarefas diferenciadas, como indica Jenkins (2008), podendo eles conversar no MSN, redigir um texto de e-mail e ainda jogar, tudo ao mesmo tempo (muitas vezes ainda fazem isso tudo ouvindo música ou baixando seus vídeos favoritos).

No que diz respeito à aprendizagem e ao conhecimento, arrisco dizer que se trata de um ambiente em que os usuários aprendem a aprender. Não é um espaço em que os alunos possam aguardar passivamente que alguém lhes ofereça um resumo da informação que necessitam. Pelo contrário, enseja uma postura ativa: os alunos são estimulados a buscar a colaboração de outros; a interagir de modos diferenciados para obter as informações que desejam, uma vez que geralmente elas são disponibilizadas em grande quantidade; precisa selecionar aquela que precisa, analisando a relevância das informações obtidas em relação aos seus objetivos. Além disso, trata-se de um lugar em que, além de consultar e retirar, o usuário é também motivado a contribuir, passando, assim, de consumidor passivo do conhecimento a produtor ativo do mesmo (cf. Web 2.0, Capítulo 2).

Como dito anteriormente, no ciberespaço imperam a interatividade, a colaboração e, cada vez mais, a participação ativa de seus usuários – seja ao comentar em comunidades de interesses afins, explicando um ponto de matéria escolar pelo MSN, trocando sites de interesse mútuo, colaborando na produção de uma enciclopédia (Wikipedia) ou ainda escrevendo histórias sobre personagens favoritos, como *fanfiction*, por exemplo.

Desse modo, acessar o mar de informações que habita o ciberespaço é perceber que o conhecimento não é único, não é constituído de pontos de vista isolados; antes, é conviver com a dinâmica de forças e diferentes perspectivas de que todo conhecimento é construído, fluindo por diferentes canais e sempre moldado aos interesses e objetivos dos espaços que ocupa. Nesse ambiente, em que convivem diferentes espaços, os alunos podem ser levados a descobrir que o conhecimento válido é relativo ao que conta em cada contexto, percebendo quais discursos são legitimados, o que deve ser dito, como, e de que modo.

Diferentemente do modo como se dá a relação com o conhecimento estabelecida em espaços digitais, as práticas correntes em ambientes presenciais de aprendizagem parecem sustentar a ideia do conhecimento como algo pronto e acabado.

A escola condiciona o aluno a receber a informação de que precisa já organizada e preparada para “uso”, cabendo a ele a perfeita reprodução da mesma. Raras são as oportunidades de ele refletir e verbalizar diferentes pontos de vista sobre os assuntos trabalhados, pois há programas a cumprir, horários limitadores e espaços que não privilegiam troca de experiências, além das avaliações externas, tão valorizadas na vida em sociedade, como os concursos vestibulares e outros. Uma vez que nossas aulas se organizam tradicional e majoritariamente segundo esquemas de participação do tipo I-R-A<sup>25</sup>, pouco espaço é disponibilizado para que a voz do aluno possa ser ouvida e, portanto, para que ele possa se desenvolver enquanto sujeito autônomo, criativo e participativo.

Interatividade e colaboração com os colegas quase sempre representam indisciplina e falta de atenção à aula. Os trabalhos em grupo são frequentemente encarados como fonte de problemas para professores e alunos, porque estes não sabem trabalhar desse modo. Se, como pontuo anteriormente, são cerceadas quase todas as iniciativas de colaboração e interatividade durante a maior parte do fazer escolar, como o professor pode exigir aquilo que não se pratica ou não se incentiva?<sup>26</sup>

Em sintonia com as ideias supracitadas, as palavras de Néstor Garcia Canclini (2008), comentando Martín Barbero (2002), indicam que ainda são muitos aqueles que resistem ao fato de que os saberes e o imaginário contemporâneos não mais se organizam somente a partir do impresso, em que o livro é considerado como único elemento norteador do conhecimento, há aproximadamente cinquenta anos: “Os saberes e o imaginário contemporâneos não se organizam, faz pelo menos meio século, em torno de um eixo letrado, nem o livro é o único foco ordenador do conhecimento” (CANCLINI, 2008, p. 33).

Canclini (*Ibid.*) questiona também o fato de a escola não admitir a interação da leitura com a cultura oral e a audiovisual-eletrônica, em um momento em que a convergência digital

---

<sup>25</sup> Padrão de interação entre educadores e educandos típico do processo de escolarização no ocidente, deposita no professor a responsabilidade por dar início (I) às interações – normalmente a partir de perguntas dirigidas a um aluno-alvo, a quem cabe fornecer a resposta (R) – e avaliá-la (A) através de comentário.

<sup>26</sup> Tal situação é bastante incoerente, visto que, no mercado de trabalho, verifica-se cada vez mais a valorização de grupos de trabalho e a importância de saber trabalhar em equipe; somos o tempo todo instados a associar conhecimentos e a tomar decisões a partir da seleção e conjugação de diferentes pontos de vista ou situações problema.

possibilita aos alunos ver, ouvir, transmitir dados, tirar fotos, fazer vídeos, usar a Internet e tantas outras atividades apenas acessando um telefone celular, um *palm* ou um *iPhone*:

Muitos, porém, relutam em traduzir essas mudanças no conceito de uma escola que admita a interação da leitura com a cultura oral e a audiovisual-eletrônica [...] Nem os hábitos atuais dos leitores-espectadores-internautas, nem a fusão de empresas que antes produziam em separado cada tipo de mensagem, permitem agora conceber como ilhas isoladas os textos, as imagens e sua digitalização (CANCLINI, 2008, p. 33-34).

As observações de Canclini ajudam-nos a perceber que, embora muitos educadores ainda concebam a possibilidade de afastamento entre leitura e tecnologias midiáticas, está cada vez mais difícil manter qualquer tipo de limite entre ambas, visto que novos aparatos tecnológicos vêm redesenhando o modo como o saber circula na sociedade.

A partir das considerações acima apresentadas, acredito poder concluir que as inovações tecnológicas que hoje presenciamos vêm instaurando um novo cenário comunicacional e intelectual, o qual, em incessante (re)construção, rivaliza com um contexto escolar ainda majoritariamente organizado por práticas vinculadas a uma organização panóptica, cuja função controladora e disciplinadora trabalha com a homogeneização de saberes, corpos, ações, tempo e atenção, e que informa uma série de procedimentos convencionalizados (em relação ao controle da interação, conteúdo pedagógico, metodologia de ensino e avaliação), ratificando a defasagem desse contexto e a distância hoje existente entre o que acontece fora dos muros da escola e as práticas que essas instituições vêm autorizando e reproduzindo.

Assim, ao enfatizar o acentuado distanciamento entre as práticas sociais que a escola propõe e aquelas que prevalecem na sociedade, compartilho com diversos autores (LUKE, 2000; GEE, 2007; PRETTO; ASSIS, 2008; dentre outros) a ideia de que a incorporação de novas tecnologias e o caráter exponencial que estas conferem aos processos de produção, circulação e transformação do conhecimento configuram-se como o maior desafio da escola do século XXI.

É meu juízo, portanto, que enfrentar tal desafio pode representar uma possibilidade de transformar o espaço escolar em ambiente mais colaborativo, participativo e plural, em que alunos, professores e demais membros da comunidade escolar possam interagir de modo a produzirem conhecimento válido e responsivo às demandas que emergem, não somente de

programas de avaliações externas, mas também, e especialmente, das necessidades e desejos daqueles que transitam na própria sala de aula.

No entanto, não penso que essas inovações e transformações, atribuídas ao uso de novas tecnologias, possam efetivar-se a partir de visões autônomas da linguagem. Creio que estas só podem ser pensadas em salas de aula emolduradas por uma concepção de discurso como prática social, em que são consideradas as diferentes identidades sociais de alunos e professores, assim como o modo como estes se posicionam no discurso (MOITA LOPES, 2002).

Talvez uma das arenas escolares mais propícias à vivência e ao contato com as diferenças identitárias e com a natureza multifacetada da experiência humana (termo emprestado a MOITA LOPES, 2002) seja a sala de aula de línguas, dado o fato de que esse é um espaço em que alunos e professores atuam o tempo todo construindo significados, do mesmo modo como agimos no mundo social fora da escola. Entendo que, na sala de aula de Língua Inglesa, contexto desta pesquisa, os alunos estão aprendendo a utilizar a linguagem para agir na sociedade.

Embora sempre dependente do modo como professores e alunos compreendem a natureza do discurso e sua relação com a construção de nossas identidades sociais, trata-se de uma disciplina que apresenta grandes possibilidades de trazer para o centro da atenção discursos múltiplos, que podem desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento do aprendiz, dentre outros aspectos importantes, como apresento a seguir.

### 3.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A sala de aula de línguas estrangeiras pode favorecer tanto a reprodução quanto o questionamento dos significados que circulam nesse ambiente – assunto que agora apresento, a partir da leitura de Moita Lopes (2002).

Parte integrante desse sistema escolar, ainda muito imbuído de concepções modernistas (cf. Introdução), as salas de aula de língua estrangeira parecem privilegiar atividades que situam alunos e professores em um vácuo social, dissociados de valores e questões culturais, sociais e políticas. Assim, lidando com uma noção de linguagem como representação, como um sistema fixo e abstrato, o espaço destinado às aulas de línguas



envolve, sobretudo nas escolas, a codificação/decodificação ou emissão/recepção de sentidos, em um processo que conduz à primazia do trabalho com a estrutura gramatical e com uma visão pasteurizada da cultura dos países em que a língua estudada é oficialmente usada.

Apesar dessa situação, vários trabalhos em curso, repensando o ensino de Inglês na escola em face do panorama contemporâneo e das novas práticas de letramento vigentes, problematizam o fazer pedagógico em diferentes dimensões.

As dissertações de Figueiredo (2007) e Loureiro (2008), dentre outros estudos, podem ser citadas como exemplos desses estudos.

Figueiredo realizou uma pesquisa-ação com o objetivo de “reinaugurar” sua prática educativa a partir dos pressupostos do multiculturalismo crítico; já Loureiro utiliza o laboratório de informática da escola para investigar os efeitos de um projeto de letramento computacional frente ao panoptismo que ainda vigora nas salas de aula.

Nesta pesquisa, proponho contribuir para a atual discussão através de um roteiro de trabalho que privilegia a vinculação da sala de aula de Língua Inglesa às práticas sociais existentes fora dela (uso de redes sociais, como o site Orkut, por exemplo), a partir de atividades que instigam debates e análises sobre o modo como agimos no mundo social ao empregar a linguagem.

Tal iniciativa vem a reboque da compreensão de que as salas de aula de línguas, provavelmente mais do que outras – por lidarem, essencialmente, com a construção de significados –, podem contribuir para que os alunos tenham acesso a uma gama de discursos bastante ampla; mostrando-se potencialmente mais produtivas no que diz respeito à conscientização dos alunos quanto à multiplicidade de que somos feitos, podem constituir-se como espaço social em que estes aprendem a usar a linguagem de modo a participarem ativamente da vida social.

Ademais, trabalhei pautada pela compreensão de que estava lidando com uma língua que hoje atravessa o mundo, mediando e propiciando trocas comunicacionais entre profissionais de diversas áreas, e que é preponderante na difusão do conhecimento científico e nos contatos em redes de comunicação digital. Não ignorei o peso de seu papel colonizador e transmissor de discursos únicos e interessados, mas, ao mesmo tempo, vislumbrei a possibilidade de que a Língua Inglesa, presença marcante no ciberespaço, pudesse também tornar possível o acesso a outros discursos sobre o mundo e sobre quem somos ou quem

podemos ser – apropriada, portanto, como instrumento para construir outros espaços, mais heterogêneos e conectados aos interesses daqueles que a usam e a transformam, cada vez mais, nos “íngleses mundiais”: o Inglês brasileiro, o uruguaio, o iraniano, etc. (MOITA LOPES, 2008).

Foram questionamentos dessa natureza que informaram minha ação pedagógica na escola onde trabalho, como professora de Inglês como língua estrangeira, desde 1998, contexto que será explicitado a seguir. Na próxima seção, descrevo também os caminhos que escolhi no sentido de viabilizar minha investigação, detalhando os instrumentos de pesquisa, seus participantes e as diretrizes que me orientaram e guiaram antes, durante e após a ação pedagógica implementada.

#### 4 ACESSANDO AS ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E O CONTEXTO DE PESQUISA

Tendo sempre em mente meus objetivos e minhas perguntas de pesquisa, busquei percorrer trilhas que possibilitassem gerar os dados que, uma vez categorizados, construísem compreensão sobre as questões estudadas.

Começo por apontar características e modos de pesquisa possíveis e esclareço minha opção pelo paradigma interpretativista qualitativo, associando-a ao meu próprio contexto de vida, tanto pessoal quanto profissional. A seguir, apresento os participantes da pesquisa e os instrumentos de que fiz uso, apontando o valor que tiveram durante a investigação.

Chauí (2002) relata que as pesquisas acadêmicas que têm o ser humano como objeto são bastante recentes; datam do início do século XIX e, por isso, as ciências humanas inicialmente seguiram o modelo de pesquisa chamado positivista – próprio das ciências exatas –, cujas etapas de trabalho não contemplam a complexidade dos assuntos relativos à natureza humana. A autora destaca ainda que o fato de essa metodologia não atender às especificidades da pesquisa em ciências humanas levou ao descrédito a possibilidade de serem realizadas tais investigações.

Para atender a estudos que, ao lidar com o ser humano, a linguagem e a pluralidade de vozes em circulação no mundo social, não encontravam respostas nas pesquisas quantitativas, uma tradição diferenciada – a pesquisa interpretativista – foi ganhando maior e maior força, apontando novos caminhos e evidenciando que todo conhecimento vem de algum lugar (MOITA LOPES, 2006), já que em uma investigação científica fazemos escolhas contornadas por nosso posicionamento epistemológico (visão político-filosófica do investigador em relação ao processo de produção de conhecimento) e metodológico (cf. MOITA LOPES, 1994).

Deste modo, diferentemente de um paradigma quantitativo, um paradigma qualitativo (interpretativista) considera a centralidade do sujeito enquanto construído e ao mesmo tempo construtor do mundo social, focalizando as práticas nas quais os sujeitos interagem e as visões que estes apresentam sobre as mesmas; abandona a ideia de verdade absoluta e inquestionável, e a substitui pelo foco em interpretações e descrições contextualizadas e pormenorizadas.

De modo complementar, Moita Lopes (1994) ainda assevera que a produção de conhecimento válido e responsivo às demandas atuais, no campo de Estudos Linguísticos, deve ser pautada pelo entrelaçamento de diferentes campos das Ciências Humanas e Sociais, de leituras sobre a vida social que podem nos oferecer geógrafos, sociólogos, filósofos, historiadores, etc., buscando, assim, intravisiões que possibilitem uma compreensão mais diversificada e mais rica das questões investigadas.

Nesta pesquisa, como pode ser observado, foram mobilizados conhecimentos produzidos por estudiosos de diversas áreas das ciências humanas e sociais, como modo de buscar atender à complexidade envolvida em um estudo desta natureza, em que procuro refletir e interpretar as percepções dos sujeitos envolvidos em um contexto de investigação específico no qual eu mesma estou inserida.

#### 4.1 A OPÇÃO POR UM PARADIGMA DE PESQUISA INTERPRETATIVISTA

De modo a fundamentar e esclarecer minha opção pelo paradigma de pesquisa interpretativista, recorro agora a alguns autores que também argumentam a seu favor.

Holmes (1992) pondera a respeito da necessidade de refletirmos sobre a escolha de um paradigma de pesquisa que possa contemplar as mudanças ocorridas no mundo nas duas últimas décadas, que afetaram profundamente o modo de vida das pessoas. Esse autor faz uso de um quadro comparativo dos paradigmas positivista e interpretativista para concluir que as características deste o colocam em melhores condições para lidar com as questões de uma pesquisa que se volte às demandas de uma abordagem investigativa pós-moderna.

Kincheloe e Steinberg (1998) também fazem uma proposta de afastamento do paradigma positivista, apontando que este já não atende às questões contemporâneas, fazendo das salas de aula reproduções de laboratórios em que o conhecimento fragmentado é privilegiado. Este afastamento prevê que a sala de aula seja vista em toda a sua complexidade e que os próprios professores, ao refutarem as receitas generalistas e prontas, se preparem para trabalhar a partir do alunado que têm, pesquisando através de sua rotina o melhor modo de construir o conhecimento, ouvindo os alunos e privilegiando a qualidade e o processo de produção do conhecimento.

Percebo, assim, que o paradigma interpretativista se adéqua ao estudo que agora implemento, pois seus construtos teóricos abarcam reflexões caras e essenciais a esta pesquisa, como a percepção e a valorização das crenças e opiniões dos envolvidos (professor e alunos) e uma visão que privilegia o coletivo e o contingente – aspectos enormemente evidenciados no ciberespaço.

Destaco ainda a importância da lógica que permeia a escolha de um paradigma de pesquisa e da relevância de produzirmos conhecimento em que teoria e prática estejam imbricadas e sensíveis às questões atuais que mais afligem o ser humano.

Portanto, acreditando que o mundo social e o pesquisador constroem um ao outro e não podem ser considerados separadamente, opto pelo paradigma de pesquisa interpretativista, filiando-me a uma perspectiva de sujeito corporificado e heterogêneo, fragmentado, sócio-historicamente situado e contraditório. Deste modo, afasto-me do paradigma positivista, cujos principais pressupostos incluem a separação entre sujeito e objeto de pesquisa, a busca de uma verdade e a generalização de resultados, entre outras características.

Minha preocupação com os significados que eu estava legitimando através das aulas de Língua Inglesa, com minha prática e meu discurso, ou ainda com o que eu poderia oferecer ao meu aluno e não estava oferecendo, levou-me a investigar minha própria sala de aula, mas não sozinha, ou do alto de uma teoria produzida por outro(s).

O olhar que passei a lançar usava, como diz Moita Lopes (2006), um novo par de óculos – óculos especiais que ajudaram a olhar o cotidiano sem a pretensão de descobrir verdades ou fórmulas milagrosas de ensino/aprendizagem, mas orientando meu olhar e meus ouvidos para as interpretações que os próprios sujeitos da pesquisa produziam em relação aos eventos da sala de aula (e da comunidade virtual), que, neste caso, incluiu minhas próprias percepções enquanto professora-pesquisadora e também a visão e os significados que meus alunos construíram ao longo de um ano letivo.

Inserida no contexto onde os eventos sobre os quais escrevo ocorrem e utilizando a visão que os próprios participantes têm das práticas em que se envolvem, penso estar em sintonia com algumas características atribuídas à pesquisa qualitativa. A primeira é a visão holística, que pressupõe a articulação entre níveis micro e macro da pesquisa e que Erickson (1984) diz ser importante para evitarmos produzir caricaturas e visões simplistas, porque

dissociadas de um escopo mais amplo de observação. A outra é a visão êmica, que implica a valorização dos significados construídos pelos alunos/participantes do contexto social da sala de aula e do olhar que lançam sobre os mesmos. Brandão (2003) ainda indica que devemos tentar encontrar as razões e as motivações que muitas vezes são esquecidas ao contemplarmos o dia a dia de tal contexto.

Com o objetivo de gerar dados que pudessem responder as questões que motivaram esta pesquisa, utilizei os procedimentos detalhados a seguir, frequentemente empregados em pesquisa de natureza qualitativa, os quais muito me auxiliaram durante um ano letivo, tanto na sala de aula presencial quanto na comunidade virtual criada para o grupo pesquisado: observação participante, notas de campo, gravações em áudio, diário reflexivo e questionários.

#### 4.2 OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Nunes (2000) afirma que, segundo Bruner (1997), não é esperado que os instrumentos utilizados para produzir conhecimento sobre o mundo físico, onde os objetos permanecem constantes, também sejam empregados nas ciências sociais, uma vez que o trabalho com o mundo e com as pessoas que nele vivem conduz a diferentes modos de gerar conhecimento.

Em substituição aos métodos de pesquisa característicos de um paradigma positivista, Van Manen (1991) aponta que um estudo qualitativo-interpretativista envolve descrição, interpretação, autorreflexão e análise crítica, visando explicar os significados e compreender seu valor para as vidas dos seres humanos.

Erickson (1984) complementa a visão de Van Manen dizendo que o pesquisador utiliza dois meios primários no processo de geração de dados: observar e perguntar, e sugere alguns dos instrumentos que podem ser empregados: notas de campo, comentários das entrevistas, gravações, etc. No desenvolvimento da presente investigação fiz uso dos instrumentos detalhados a seguir.

#### 4.2.1 *Observação participante*

Minha presença em todas as aulas e atividades, inclusive na comunidade virtual durante as interações *on-line*, compartilhando comentários e atividades, indicando tarefas e interagindo com todo o grupo, possibilitou o registro, em notas de campo e em meu diário reflexivo, de detalhes das atividades propostas e outros tantos aspectos que chamaram minha atenção durante o trabalho conjunto.

#### 4.2.2 *Notas de campo*

Minhas notas, como mencionei, foram facilitadas pela participação direta na pesquisa, por minha interação com os alunos em todas as etapas do trabalho. Constituíram a base para a elaboração do meu diário reflexivo.

#### 4.2.3 *Diário reflexivo*

Penso ser relevante a observação de McDonough (1994, p. 122) de que um diário não apenas representa a recriação de uma experiência imediata, mas constitui também um relato escrito, e o próprio ato de escrever é um modo de estruturar, formular e reagir à experiência, que fica então disponível para posterior reflexão e análise.

Este instrumento foi especialmente útil no sentido de contrapor as reações e os comportamentos dos alunos nos dois ambientes utilizados: a sala de aula presencial e a comunidade virtual. Foi um modo de registrar os comentários dos alunos e suas reações às atividades propostas, que, por sua característica híbrida, entrelaçavam conhecimento gerado presencial e virtualmente, e suscitavam inúmeras dúvidas e comportamentos inusitados.

#### 4.2.4 *Questionários*

Mac Donough e Mac Donough (1997) asseveram que a geração de dados de pesquisa através de respostas a questionários parece ser bastante popular na área da Educação, em razão da flexibilidade que apresentam: podem ser utilizados em pequena ou em grande escala, em interações face a face ou enviados via correio, e-mail, etc. Além disso, eles podem fornecer dados relevantes e não precisam ser preenchidos simultaneamente: os participantes da pesquisa podem responder a eles em tempos e lugares diferentes, desde que isto não afete os objetivos da pesquisa.

Esses autores ainda indicam que os questionários não devem ser muito longos, nem conter perguntas ambíguas ou dependentes umas das outras, pois tais características podem tornar o material cansativo e demorado, levando os participantes a respostas irrefletidas ou ainda ao não-preenchimento dos documentos.

Fiz uso de três questionários: o primeiro no início da pesquisa, sobre o uso do site Orkut associado à sala de aula; o segundo ao final do primeiro semestre, com depoimentos dos alunos sobre o trabalho realizado até aquele momento; e o terceiro ao final da investigação, sobre os hábitos de letramento dos alunos e sua percepção sobre o trabalho realizado durante o ano letivo. Nenhum dos três foi fechado, mas todos exigiam respostas abertas, com o objetivo de deixar os participantes à vontade para expressarem suas opiniões e percepções acerca dos questionamentos propostos.

#### 4.2.5 *Gravações em áudio*

As gravações em áudio foram de grande valor para a recuperação das interações ocorridas na sala de aula, possibilitando um olhar mais demorado sobre os sentidos construídos e as relações estabelecidas durante as interações discursivas analisadas.

Em vista de que, em uma pesquisa interpretativista, a situacionalidade em que os dados são gerados constitui fator preponderante para a análise dos mesmos, apresento, a seguir, o contexto desta pesquisa, buscando descrever as singularidades que caracterizam seus espaços e participantes.



#### 4.3 CONTEXTO DE PESQUISA

Realizada em 2008, esta pesquisa investigou, durante todo um ano letivo, minha própria sala de aula, em um tradicional estabelecimento particular de ensino situado em Juiz de Fora-MG, escola que é parte de uma rede com unidades distribuídas em diversas cidades da região Sudeste.

Essa instituição e o trabalho com línguas estrangeiras nela realizado apresentam certas particularidades que devem ser mencionadas. Primeiramente, é preciso esclarecer que o vestibular para a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) não inclui prova de língua estrangeira em seu concurso de ingresso, o que, certamente, acarreta certo desinteresse pelas línguas por parte dos alunos que cursam o ensino médio em escolas regulares da cidade, os quais, em sua maioria, desejam conquistar vaga na UFJF.

Há ainda o fato de o vestibular poder ser seriado, ou seja, além da versão tradicional, com provas sobre o conteúdo de todo o ensino médio ao final da terceira série, há também a opção de provas ao final de cada série, exacerbando assim a preocupação quase exclusiva, durante todo o ensino médio, com as matérias que fazem parte do concurso vestibular.

Essa instituição atende a alunos desde a educação infantil até o ensino médio, e também oferece curso noturno de EJA (educação de jovens e adultos), gratuito e voltado ao atendimento à comunidade carente da cidade.

O ensino de Inglês é obrigatório da 5ª série do ensino fundamental até a 2ª série do ensino médio<sup>27</sup>. Na 3ª série do ensino médio, a Língua Inglesa é opcional.

As turmas são divididas em dois grupos, com aproximadamente 19 ou 20 alunos cada, sendo utilizada como critério a nota do aluno na série anterior; assim, é feito um nivelamento por nota. No caso da 5ª série, os alunos respondem a um questionário sobre seu conhecimento da língua.

Apesar da divisão, as aulas e o material didático são iguais; o nivelamento tem por objetivo apenas facilitar o trabalho com as quatro habilidades que constam do projeto

---

<sup>27</sup> Empregando a nomenclatura atual, o Inglês é oferecido do 6º. ano do ensino fundamental até a 2ª. série do ensino médio.

pedagógico da disciplina. Esse critério de divisão já foi questionado, em razão de ser potencialmente estigmatizador – alunos “mais experientes na língua” separados de alunos “menos experientes”, mas não houve consenso quanto às vantagens ou desvantagens de eventual mudança.

As aulas são ministradas em 2 tempos semanais de 50 minutos e, como mencionado, é objetivo dos professores trabalhar com as quatro habilidades: a leitura, a escrita, a compreensão auditiva e a produção oral (*reading, writing, listening, speaking*). Estamos vivendo um momento de transição, em que as premissas de uma orientação voltada para a abordagem comunicativa vêm sendo flexibilizadas em favor de um trabalho que leve mais em conta o perfil das turmas, seus interesses e suas histórias.

Além da Língua Inglesa o colégio também oferece aos alunos aulas de Espanhol na 8ª série do ensino fundamental e nas 1ª e 2ª séries do ensino médio. As aulas de Espanhol têm a mesma estrutura das aulas de Inglês: 2 aulas semanais de 50 minutos, turmas divididas e niveladas pelo mesmo critério, e busca por desenvolver as mesmas quatro habilidades.

A escola tem também uma coordenação de línguas estrangeiras, cujas atribuições, entre outras, incluem a leitura de testes, provas e trabalhos, o apoio a projetos e trabalhos propostos pelos professores e a representação das disciplinas junto a outras instâncias da escola.

A escolha do livro didático é sempre decisão de equipe. O material adotado quando da realização desta pesquisa era o *Opportunities – Intermediate* (Ed. Longman), cujas atividades possibilitavam o contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, mas que se mostrava ainda muito limitado em relação à apresentação do educando à diversidade cultural e humana que nos constitui.

Os professores têm autonomia para resolver sobre as atividades a serem trabalhadas e para decidir a divisão dos pontos (notas) do bimestre, assim como liberdade sobre as ações diretamente relacionadas ao seu cotidiano em sala de aula. Bimestralmente, participam de reunião de 1 hora e 30 minutos com a coordenação da área, momentos geralmente dedicados a partilha de materiais e experiências entre os professores, repasse de avisos da direção, planejamento de ações futuras do grupo e avaliações de atividades propostas e de resultados obtidos.

A escola trabalha com um sistema de avaliação por bimestre, com valor de 25 pontos cada, e a média mínima em cada um deles é de 15 pontos, ou seja, 60 por cento da pontuação total.

O estabelecimento conta com dois laboratórios de informática para uso geral da comunidade educativa e duas salas ambiente (ou salas interativas, como os professores as chamam), especialmente equipadas (TV, DVD, livros paradidáticos, mapas, etc.) para as aulas de línguas estrangeiras.

Além do contexto de sala de aula tradicional<sup>28</sup>, espaço que procurei reconfigurar e que funcionou, durante todo o tempo da pesquisa, com as carteiras dispostas em círculo, semicírculo, duplas ou grupos, esta pesquisa também gerou dados em uma comunidade virtual, no *site Orkut*, criada pela professora-pesquisadora especialmente para este grupo de alunos. O material utilizado na comunidade foi elaborado pela professora e, na maioria das vezes, constituiu-se como extensão das tarefas e temas trabalhados na sala de aula presencial, ou vice-versa.

A seguir, descrevo uma primeira iniciativa de uso do site Orkut, em 2007, e também a criação da comunidade que, associada em 2008 às minhas aulas presenciais, possibilitou realizar a pesquisa que agora apresento.

#### 4.3.1 *Diário de navegação: de um projeto piloto à reorganização da prática pedagógica*

Em consonância com os pressupostos que fundamentam o tipo de pesquisa escolhido – qualitativa – e acolhendo a orientação de Erickson (1984, p.) sobre a centralidade da observação e dos questionamentos nesse tipo de empreitada (geração de dados sobre sujeitos sociais), realizei no final de 2007 um primeiro movimento, que denominei “projeto piloto”, como forma de detectar possíveis impedimentos e/ou o potencial da pesquisa a ser realizada. No ano seguinte, 2008, munida das informações adquiridas nesse primeiro movimento de inserção do site Orkut na sala de aula, iniciei um novo projeto, mais amplo, que tinha como proposta a total integração entre os ambientes presencial e digital, contando com a reorganização das interações realizadas e com um planejamento de aulas que pudesse

---

<sup>28</sup> De modo geral, as salas são organizadas com filas de carteiras voltadas para o quadro.

contemplar vários dos procedimentos necessários à implementação desta investigação e que continha, por exemplo, outra proposta para ocupação dos espaços da sala de aula, bem como outros tipos e padrões de interação.

Passo agora a descrever o modo como estes dois movimentos foram concebidos e implementados em minha sala de aula de Inglês como língua estrangeira, assim como o reflexo destes movimentos para o trabalho com a estrutura da língua estudada.

#### 4.3.1.1 O projeto piloto

No último bimestre de 2007, criei uma comunidade no site Orkut para cada uma das quatro turmas da 2ª série do ensino médio em que eu então lecionava (na mesma escola em que realizei minha pesquisa). Naquela ocasião, testei vários temas e diferentes modos de lidar com a associação entre o ambiente virtual e o presencial, com o objetivo mesmo de apresentar aos alunos a possibilidade de uso do ambiente virtual e introduzir temas normalmente não discutidos em aulas de Inglês, como os diferentes usos das tecnologias, por exemplo.

Cheguei a conduzir alguns debates em sala sobre os temas presentes nas comunidades, mas não fomos além disso; não houve qualquer modificação nos procedimentos que organizavam a sala de aula.

Por estarmos quase no final do ano (criei as comunidades em outubro de 2007), os alunos já estavam muito mobilizados para as provas do vestibular seriado e não participaram ativamente das comunidades, alegando falta de tempo devido aos estudos para as provas.

Mesmo assim, decidi aproveitar a experiência para refletir melhor sobre a iniciativa proposta e também para obter algum subsídio que me auxiliasse na condução de minha pesquisa no ano seguinte. Assim, convidei alguns dos alunos que faziam parte das comunidades criadas para uma conversa/entrevista sobre o uso do site Orkut vinculado às aulas presenciais, com o objetivo de perceber os efeitos de tal associação para aquele grupo de estudantes.

A entrevista ocorreu na própria escola, em dezembro de 2007, e a seleção dos alunos a serem entrevistados foi baseada em sua prontidão e motivação quanto ao trabalho proposto e também no fato de eles afirmarem usar ativamente o site Orkut fora do ambiente escolar.

Oriundos de classes privilegiadas, esses alunos têm fácil acesso a variados tipos de tecnologia, incluindo computadores de última geração e acesso rápido à Internet.

Várias das interações que fizeram parte da entrevista deixaram claro que toda e qualquer tentativa de se implementar alguma prática diferenciada na sala de aula não constituiria tarefa fácil, ou passível de implantação de um momento para o outro. Existem crenças e ações naturalizadas muito arraigadas em relação ao que é concebido – como, por exemplo, escola, aula, papel do professor, papel do aluno, práticas adequadas ao espaço escolar – que não são combatidas facilmente, requerendo para tanto esforços conjuntos e continuados.

Ao mesmo tempo em que os entrevistados enquadravam o uso do site Orkut como não-adequado às aulas de Português, eles se alinhavam positivamente quanto ao uso do mesmo durante as aulas de Inglês – posicionamento claramente condicionado à ideia de que tal procedimento é intenção do professor, figura que não desejam desapontar ou reprimir, pelo menos dentro da sala de aula, naquele momento, como observo neste excerto:

Entrevista sobre Projeto Piloto, realizada em dezembro de 2008

#### Sequência 1

190 Professora: Então a gente trabalha a leitura e a escrita o tempo todo ↑

191 Luís: Aham

192 Professora: Não é isso? Na verdade é leitura e escrita o tempo todo.

193 Nívea: É:

194 Professora: Nesse sentido, vocês acham que essa leitura e escrita que está lá, ela pode de  
195 algum modo, assim, igual no nosso caso, da comunidade que vamos ter, ela  
196 pode ajudar a escola de algum modo? Assim, vocês escrevem muito e leem  
197 muito.

198 Luís: No caso de Inglês acho que sim ↓

199 Nívea: Em Português não ↑

200 Paula: Porque todo mundo escreve assim...tipo ((fala demonstrando certo receio, hesita))

201 Nívea: ERRADO

202 Paula: É tipo (.) tudo (.)

203 Nívea: Abreviado ↑

- 204 Paula [Abreviado] Sem acento, (.) <acho que em Português não, mas em Inglês>  
 205 Nívea É

Assim, embora tenham demonstrado conceber o processo de ensino/aprendizagem de uma língua, seja Português ou Inglês, somente como trabalho de fixação do sistema de regras, não compreendendo o aspecto social da linguagem, os alunos alinharam-se como defensores do uso do ciberespaço nas aulas de Inglês, ratificando a proposta e o posicionamento do professor como pessoa autorizada a organizar e propor atividades para a sala de aula.

O conteúdo da entrevista evidenciou também o fato de que o desenvolvimento de novas tecnologias não criou o abismo que hoje separa as práticas características da instituição educacional e as práticas sociais que ocorrem fora de seus muros, mas aparentemente veio para ampliá-lo, não só em tamanho, mas principalmente em visibilidade, possibilitando fácil acesso a informações antes “trancadas e vigiadas”, a contatos alteritários múltiplos e ao desenvolvimento de alunos mais autônomos e menos dependentes das reproduções canônicas de conhecimento acumuladas oferecidas pela escola, como verificado no excerto abaixo:

Entrevista sobre o Projeto Piloto, realizada em dezembro de 2008

Sequência 2<sup>29</sup>

- 262 Professora: Mas existe algum diferencial, vocês acham assim da fala do site Orkut, no  
 263 sentido de se colocar, de falar na língua, na outra língua?
- 264 Luís Eu acho.. assim, eu fazia Inglês fora, só que eu parei.. aí pra mim não parar completamente  
 265 eu mesmo comecei... jogo na Internet on line, chama RPG
- 266 Professora: Um hum
- 267 Luís e a língua padrão é o Inglês, aí eu jogo pra manter também..porque só fala  
 268 Inglês no jogo
- 269 Professora: = ah sei
- 270 Luís aí eu utilizo o Inglês e não perco a noção †
- 271 Professora: Você acha que tá te ajudando †
- 272 Luís Ajuda e aí o aprendizado de Inglês também facilita

---

<sup>29</sup> As convenções de transcrição podem ser encontradas no início do trabalho, antes do Sumário.

- 273 Professora: Bastante (.) aí você vai ((hesitações))
- 274 Paula           É, meu site Orkut todo é em Inglês, tudo, assim, meu computador eu coloquei em Inglês,  
275                   meu MSN também é Inglês.
- 276 Professora: Justamente para ampliar (.)esse contato, né? facilitar
- 277 Paula           [É]
- 278 Luís             Tem que olhar as palavras também, olhar bem as palavras, por exemplo, na sala de aula,  
279                   ouvir a pronúncia.
- 280 Paula           A maioria das palavras que eu aprendo em Inglês é (.) tipo assim, filme, música,  
281                   ((Paula demonstrou um certo orgulho ao fazer essa afirmação))
- 282 Luís             É filme.
- 283 Paula           eu vejo primeiro em Inglês, sem legenda, igual ao filme, filme eu vejo tudo  
284                   sem legenda, eu procuro – quando eu estou vendo sky, assim, futebol, eu  
285                   procuro colocar comentário em Inglês.. sabe, porque eu acho que isso ajuda  
286                   muito, geralmente nesses lugares que eu aprendo mais palavras do que no  
287                   curso mesmo †
- 288 Professora: °Olha que interessante° † mais do que na escola e no curso, você aprende mais palavras  
289                   com esses extras, atividades extras.
- 290 Paula           É é

Os alunos entrevistados admitiram aprender mais Inglês através do uso de diferentes mídias, especialmente através de sites da Internet, do que nas salas de aula – seja da escola, seja de cursos particulares. Apontam também que, ao circularem no ciberespaço, tanto produzem e contribuem para o conhecimento que está disponível na rede como se apropriam e utilizam informações que estão ali disponibilizadas por outros.

Foi também interessante observar que, em suas colocações, eles se referem sempre às práticas digitais como opostas às práticas que ocorrem na escola, indicando que, na maioria das vezes, usam diferentes ambientes do ciberespaço ao mesmo tempo – ouvem música e/ou jogam ao mesmo tempo em que estão em algum bate-papo com amigos e baixando algum programa, por exemplo.

Assim, aproveitando muito da experiência dessas primeiras comunidades, reiniciei minha pesquisa em 2008, trabalho que gerou a presente dissertação, cuja organização busco detalhar em seguida.

#### 4.3.1.2 Projeto de trabalho na interface presencial–digital

Atendendo a uma demanda contemporânea por práticas de letramento que favoreçam outros modos de constituição de sentidos e construção do conhecimento, e buscando maior aproximação a práticas e temas que incorporem a multiplicidade dos sujeitos e a contingência de sua constituição identitária, optei por implementar um projeto de trabalho que possibilitasse trazer para a sala de aula algumas das práticas inovadoras que povoam o ciberespaço.

Este trabalho teve por objetivo buscar estabelecer um diálogo entre a sala de aula presencial e um ambiente virtual integrante da segunda geração da Internet (Web 2.0) – espaço que, em razão dos tipos de prática que abriga, pode ser conectado a perspectivas de ensino/aprendizagem que preveem a construção do espaço educativo a partir do protagonismo do aluno, de práticas de colaboração, produção e partilha e, por isso, afastam-se das práticas tradicionais recorrentes na escola, ainda vinculadas a uma noção de letramento autônomo, como a centralidade da memorização e repetição de conteúdos e o uso excessivo de exercícios para fixação de estruturas gramaticais, por exemplo. Em outras palavras, o projeto foi orientado por uma perspectiva de letramento ideológico (cf. Capítulo 3).

No início do ano letivo de 2008, portanto, criei para meus alunos uma comunidade no site Orkut e passei a trabalhar associando as interações virtuais desse espaço da Web 2.0 ao ambiente tradicionalmente esquadrinhado da sala de aula presencial, estudando os efeitos que o trabalho nesta interface presencial–virtual poderia trazer para a organização das aulas presenciais e para a flexibilização dos rígidos laços institucionais que ainda prendem as instituições de ensino a modelos e práticas não condizentes com as demandas do presente.

Desde a implementação do projeto piloto, eu havia percebido que o desafio que me aguardava não era pequeno, porque implicaria decisões que iriam além da criação e manutenção de uma comunidade virtual, incluindo escolhas e tomadas de posição quanto ao conteúdo curricular, à busca de atividades que articulassem sala de aula presencial e comunidade virtual e aos modos de interação e participação dos alunos nos dois ambientes.



As decisões que tomei e as escolhas que fiz podem ser mais claramente percebidas através das propostas de trabalho que selecionei para esse período<sup>30</sup>:

- ✓ Reformulação dos conteúdos da disciplina, abrindo mão da exclusividade do livro didático e trabalhando uma agenda paralela, proporcionando espaço para discussões sobre temas normalmente ausentes dos livros didáticos (inclusive do livro utilizado na turma pesquisada) ou apresentadas a partir de visões essencializadas e estereotipadas, tais como: uso de tecnologias, como o site Orkut; influência da mídia na construção de quem somos; raça e etnia; padrões de beleza; crenças fixadas sobre o que é ser homem/mulher, etc. – com o objetivo de possibilitar aos alunos se construírem sobre outras bases. Ao fazer uso de textos cujos temas conduziam à reflexão (dentro e fora do ambiente digital), meu objetivo era observar os efeitos que tais procedimentos trariam não somente para a sala de aula tradicionalmente panóptica, mas também para a construção identitária de alunos e da professora;
- ✓ Utilização de variados tipos de texto, provenientes de diferentes suportes textuais: artigos de jornal, quadrinhos, revistas especializadas, DVD, fotografias, etc., acessados através de textos escritos, Internet, etc., possibilitando aos alunos a exposição tanto a modos tradicionais de construção de conhecimento como a novos modos de construção de sentidos que não contam somente com textos escritos, mas com toda uma gama de sistemas semióticos. Essa uma escolha vislumbrou a possibilidade de que outros modos de ver a vida fossem vivenciados, proporcionando situações potencialmente desencadeadoras de questionamentos sobre conceitos essencializados;
- ✓ Estímulo constante ao questionamento sobre a construção dos textos e ao uso interessado da linguagem, buscando desenvolver nos alunos a percepção de importantes aspectos envolvidos na produção, na circulação e no consumo de textos de diferentes tipos e seus efeitos para o modo como vemos o outro e a nós mesmos;
- ✓ Tentativa de negociar outras regras interacionais, tanto no cotidiano da sala de aula presencial como na comunidade virtual, buscando despertar o hábito de respeitar e escutar o outro, assim como os de cooperar e aceitar sugestões e de ajuda ao trabalhar com

---

<sup>30</sup> Muitas das ideias e escolhas feitas tiveram motivação específica a partir da leitura de Fabrício e Moita Lopes (no prelo) “A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar”, uma vez que este trabalho se encontra em sintonia com o aporte teórico adotado nesse estudo, comungando da mesma conceituação sobre linguagem e letramento e buscando, através de mudanças nas práticas discursivas propostas em sala de aula, perceber efeitos sobre a constituição identitária dos alunos.

diferentes arranjos espaciais e interacionais (pares, pequenos grupos, grande grupo em círculo ou semicírculo, etc.);

- ✓ Apresentação dos temas alternando leituras e/ou discussões entre a sala de aula presencial e a comunidade no site Orkut, de modo a motivar a associação entre os dois ambientes. Assim, algumas vezes os temas eram introduzidos no ambiente virtual e discutidos no ambiente presencial, outras vezes o caminho era inverso. Do quadro abaixo constam os temas e as principais atividades trabalhadas durante este projeto, ao longo do ano letivo de 2008:

<b>CRONOGRAMA</b>	
<b>TEMAS DO PROJETO TRABALHADOS EM SALA DE AULA E NO SITE ORKUT</b>	
Abril	Textos sobre o site Orkut – discussões sobre os usos da Internet em geral e, mais especificamente, sobre o site Orkut.
Maio	Debates sobre vídeos postados pelos alunos que polemizavam, por exemplo, a relação mãe/filho e a beleza “artificialmente criada” por softwares para modelos profissionais, etc.
Junho / Julho	Projeto “It’s been 120 years...! Debates e pesquisa sobre os negros na sociedade brasileira (problematização do conceito de raça).
Agosto	Trabalho com o filme “Ela e os caras” (Snow White) seguido de reflexões sobre a diferença, o modo como “rotulamos” os outros e também sobre o “bullying” na escola.
Setembro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Olympics – the voice behind the image (problematização do conceito naturalizado de beleza a partir do uso de um incidente ocorrido na abertura das olimpíadas de Pequim – 2008).</li> <li>✓ Mídia (ênfase na construção discursiva do conceito de belo/feio, etc., reflexão sobre o uso persuasivo do texto – palavras/imagem, etc., para constituição de padrões de referência)</li> </ul>
Outubro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gênero Social: a partir de leituras e debates sobre visões naturalizadas correntes na sociedade, refletimos sobre o que é ser homem, mulher, gay (incluindo os efeitos de tais visões para o modo como vivemos nossas vidas)</li> <li>✓ Tecnologia, mídia e influência: tema de um fórum proposto pelo aluno Celso, enquanto atuava como moderador da comunidade.</li> <li>✓ New Classes: fórum criado no site Orkut pela aluna Célia, enquanto moderadora da comunidade. Seu objetivo era possibilitar que os alunos registrassem opiniões, dificuldades e sugestões sobre as aulas.</li> </ul>
Novembro / Dezembro	Projeto: “What’s going on”? – Utilizando a vitória do candidato negro Barack Obama à presidência dos Estados Unidos como ponto inicial de estudo, os alunos refletiram e usaram a comunidade para partilhar ideias e posicionamentos sobre movimentos sociais recentes que podem representar rupturas em modos padronizados e naturalizados de pensar, ser e viver. Este projeto final mobilizou temas como raça, beleza, homossexualidade, feminismo etc.

A comunidade virtual funcionou com uma moderadora fixa, a própria professora-pesquisadora, mas, durante o ano letivo, dois alunos se revezaram também como moderadores da comunidade (Célia e Celso).

Foram aceitos na comunidade os meus alunos da turma 2C do ensino médio, os mesmos que integravam a turma presencial, a irmã de um dos alunos, que solicitou ser incluída e foi aceita, um dos meus alunos do ano anterior (com os quais havia sido feito o projeto piloto) e uma aluna de outra turma do segundo ano (2 A). Apesar de adicionados ao espaço, a irmã de Paulo e o aluno do ano anterior não contribuíram para as discussões, atuando o tempo todo como participantes não-ativos. Apenas a aluna Lara, com quem eu sempre partilhava impressões sobre o trabalho e que pedia para ler os textos postados, decidiu contribuir na comunidade; no entanto, ela só pediu para ser adicionada ao final do ano letivo, momento em que postou uma contribuição no fórum *Exposing Gender Stereotypes* (analisado na Seção 6.1.3).

A maior parte das atividades propostas para a comunidade utilizou o espaço “fórum” do site Orkut; no entanto, também foram propostas duas enquetes sobre temas afins<sup>31</sup>. Nesse espaço havia ainda a recomendação de que os alunos escrevessem suas mensagens em Inglês, de modo que pudessem praticar e aprimorar a língua estudada. Afinal, intrínseca à proposta está também a ideia de contribuir, embora sobre outras bases, para o desenvolvimento dos alunos como usuários competentes da língua, como discorro a seguir.

#### 4.3.1.3 Aspectos relativos ao trabalho com o nível sistêmico da Língua Inglesa

Com a intenção de afastamento dos exercícios repetitivos e do uso descontextualizado da língua, propostos por diferentes livros e métodos de ensino de Inglês, e visando consonância com os padrões e práticas introduzidas pelo uso de um ambiente virtual associado à sala presencial, procurei implementar práticas de estudo da estrutura da língua que não fossem de encontro às propostas deste projeto.

Uma vez que o programa a ser desenvolvido na 2ª série do ensino médio, nessa escola, prevê mais o aprofundamento dos aspectos sistêmicos da Língua Inglesa do que propriamente sua ampliação, reorganizei o trabalho a ser realizado durante o ano letivo de 2008, de modo a poder usar o material que preparei para o projeto (textos, vídeos, filme, etc.) e as contribuições dos alunos na comunidade como principais fontes de reflexão sobre aspectos sistêmicos da língua. Tais aspectos faziam parte do planejamento do próprio livro ou eram

---

<sup>31</sup> As enquetes indagavam: Com qual frequência você usa o site Orkut? e Você já foi vítima de *cyberbullying*?

solicitados pelos alunos (que os apontavam como necessários), como no caso de um fórum proposto pela aluna Célia, preocupada com o estudo das preposições:

## new classes

[Home](#) > [Communities](#) > [Schools & Education](#) > [Project 2008 – 2C](#) > [Forum](#) > Messages

first | < previous | next > | last showing **1-1** of **1**

16/10/2008

[delete](#)

Célia

### new classes

Hi Angela!

I'm creating this topic to be a space where the students can tell about their difficulties, or what kind of class or subject they would like to have!

**Like I told you, one of my problems is with preposition.** I have already talked to a lot of people and most of them have the same problem!

And I also think that a class about idioms could be very interesting, because you learn the english that people speak not the grammar one!

Let's share your ideas!

Este excerto da comunidade do site Orkut, criado enquanto essa aluna exercia a função de moderadora da comunidade, exemplifica a motivação que direcionou alguns dos exercícios estruturais propostos (cf. frase em negrito, acima).

Assim, ao longo do ano, o espaço virtual, além de proporcionar aos meus alunos o contato com as práticas colaborativas do ambiente digital que a comunidade representava, com os discursos e temas que ali emergiam – bastante diferentes daqueles apresentados por livros didáticos –, também propiciou discussões e reflexão sobre o nível sistêmico da língua, envolvendo aspectos sintático-semânticos e lexicais.

O trabalho com o nível sistêmico da língua, geralmente pressuposto como foco principal de aulas de línguas estrangeiras e cobrado por diferentes instâncias da comunidade escolar, foi desenvolvido a partir dos textos usados no projeto e cujos temas abordam a vida social. Vários momentos de uso do material da comunidade (contribuições dos alunos) e dos textos por mim propostos para o estudo da estrutura da língua inglesa podem ser encontrados

ao longo do meu percurso investigativo, como é o caso do exercício produzido a partir do texto *Brazil Model Who Battled Anorexia Dies* (Anexo A), postado na comunidade pela aluna Ana como contribuição ao tema discutido na sala de aula, dada a sua adequação aos nossos debates sobre o conceito naturalizado de beleza. A contribuição da aluna foi utilizada não somente como material para o aprofundamento de nossas discussões, mas também como fonte de estudo e reflexão conjunta sobre o uso de aspectos estruturais da Língua Inglesa (preposições).

O trabalho com o nível semântico também foi contemplado de modo contextualizado a partir de diferentes textos, como pode ser observado no exercício de vocabulário que acompanhou o debate temático e o estudo interpretativo do texto *The Beautiful, the Bulemic and the Dead*, que preparei para a turma (Anexo B).

Outra iniciativa nesta direção foi implantada a partir da leitura que eu fazia das mensagens dos alunos na comunidade. Ao acompanhar as contribuições por eles escritas e postadas na comunidade, observava algumas dificuldades recorrentes quanto ao uso de diferentes aspectos do nível sistêmico (concordância, vocabulário, ortografia, etc.) – situação que motivou a utilização de parte da produção discursiva dos alunos para a reflexão conjunta sobre as regras de uso da Língua Inglesa. Implementei uma rotina a cada início de aula: escrevia no quadro algumas sentenças (3 ou 4 frases) e convidava os alunos a que, juntos, refletíssemos sobre sua adequação ou não a uma escrita padrão da língua; foram momentos descontraídos em que os alunos podiam perceber sutilezas de uso da língua e despertar seu olhar para uma escrita mais atenta<sup>32</sup>. Alguns alunos passaram também a trazer frases, muitas vezes de música ou dos textos propostos para leitura. Registrei em meu diário de pesquisa alguns depoimentos de alunos que diziam estar mais seguros para escrever na comunidade a partir deste trabalho (Célia, por exemplo, em anotação do dia 20 de maio de 2008).

Além disso, todo o projeto foi assentado sobre o desenvolvimento crítico-argumentativo dos alunos em Língua Inglesa – aspecto que, penso eu, foi intensamente trabalhado a partir da proposição de leituras, debates, pesquisas e tomada de posicionamento crítico frente aos diversos temas trabalhados. Meus alunos foram instados, desde o primeiro fórum no site Orkut, a se posicionarem sobre os mais variados temas, refletindo e escrevendo, em Inglês, opiniões e conclusões.

---

<sup>32</sup> Durante este trabalho, tive o cuidado de preparar frases que não estivessem vinculadas a nenhum aluno, a fim de não causar qualquer constrangimento.

Neste sentido, o desenvolvimento do trabalho envolvia o contato com discursos diversos, através dos mais variados gêneros (anúncios, reportagens de jornal, fóruns de debates, etc.) em diferentes suportes (impressos, digitais), trazendo para aulas de Língua Inglesa, na maioria das vezes, temas inéditos e reflexões sobre as ligações destes com as práticas sociais vivenciadas dentro e fora da escola; reflexão sobre alguns aspectos estruturais da língua e sugestão de usos da língua que não ecoassem sentidos prontos, ou seja, proposta de uso criativo, argumentativo, fundamentado e crítico da mesma. Alguns dos trabalhos propostos exemplificam esses movimentos, como o que aparece descrito a seguir em minhas notas de campo:

A partir da proposta de um *listening* que constava do próprio livro de curso, cujo tema era parte de um diálogo do filme *Mississippi Burning*, iniciei nossas conversas sobre o tema raça e preconceito racial; depois, fiz a proposta de um trabalho a ser desenvolvido em quatro partes: reflexão pessoal sobre o tema, seguida de anotação na comunidade em forma de depoimento (os alunos foram instados a publicar qualquer situação-incidente que tenham vivenciado ou tido notícia sobre o tema); pesquisa, em grupo, sobre os negros em diferentes segmentos da sociedade (escola, mídia, televisão, mercado de trabalho, etc.); elaboração de gráficos demonstrando as informações da pesquisa e escrita de uma conclusão do trabalho na comunidade do site Orkut. (Anexo C)

Trabalho semelhante encontra-se também disponível e analisado na Seção 6.1.5.

Procurei, assim, dar conta da complexidade inerente ao meu contexto de pesquisa, sem receitas prontas, buscando desenvolver nos participantes, entre os quais me incluo, a prática de ouvir e ser ouvido, envolvendo-os no processo de construção conjunta do significado.

#### 4.3.2 *Perfil dos participantes da pesquisa*

Esta pesquisa teve a participação de um grupo de 19 alunos e de uma professora-pesquisadora, por mim representada. Prossigo agora apresentando as descrições dos participantes envolvidos nesta investigação.

Primando pela responsabilidade que enseja a descrição da visão que meus alunos e eu mesma temos das práticas nas quais estivemos inseridos, e envolvidos e pela compreensão da importância da ética, que compartilho com Celani (2005) e que me impele a não expor meus colaboradores, ou a mim mesma, a nenhum tipo de constrangimento, dano ou prejuízo, utilizei

nomes fictícios e balizei minhas atitudes no respeito aos limites pessoais e à livre participação neste trabalho, assim como à possibilidade de desistência da participação dos envolvidos no projeto a qualquer momento do processo de investigação.

#### 4.3.2.1 Os alunos

Este estudo foi realizado com um grupo de 19 alunos da 2ª série do ensino médio, com idades entre 15 e 16 anos. A turma 2C foi escolhida por apresentar boa receptividade tanto em relação a mim como em relação à disciplina, e também por contar com grande número de alunos interessados e motivados a participar da pesquisa. Havia uma variedade bastante significativa quanto à proficiência da língua entre os alunos deste grupo; no entanto, a maioria conseguia comunicar-se razoavelmente bem em Inglês.

Apenas um aluno do grupo informou não ter *site Orkut*, mas ficou motivado e afirmou que também gostaria de participar do trabalho.

A maioria dos alunos é de classe média e média-alta, com acesso a computadores e à Internet e ainda facilidade de realizar viagens e de utilizar a Língua Inglesa. Geralmente, não valorizam muito as aulas de Inglês na escola, pois frequentam aulas em cursos particulares; apesar disso, mostraram-se muito motivados a participar da iniciativa.

Dentre os 19 alunos que integravam a turma, apenas 4 não fizeram postagem de mensagens na comunidade: Flávio, Helson, Jorge e Hugo. Dentre estes quatro, apenas um não estava adicionado à comunidade (Jorge), pois alegava não ter *site Orkut*; os outros três estavam sempre cientes de tudo que acontecia on-line, porque, mesmo sem participar ativamente da comunidade, liam as mensagens e acompanhavam nossos debates.

Jorge parecia ser o mais refratário do grupo, sempre se esquivando e resistindo ao trabalho realizado; mesmo sendo informado, através dos amigos e dos textos que eu disponibilizava para ele, sobre tudo o que acontecia on-line, ele nunca realizava as atividades, alegando não ter *site Orkut*; Hugo, seu melhor amigo, seguia o mesmo comportamento.

Helson alegava não precisar da aula porque já fazia aulas de Inglês fora da escola.

Flávio sempre fazia questão de frisar que não participava ativamente porque não fazia nada da escola em casa e, como a comunidade era parte dos trabalhos escolares, não se dedicava à mesma.

Na verdade, esses quatro alunos se mostraram bastante refratários ao trabalho realizado, demonstrando forte resistência a atividades que não se enquadrassem no *script* tradicional de aula de línguas que fazia parte do seu quadro de expectativas e que, provavelmente, incluía a prática exaustiva do sistema da língua e o uso de temas relacionados a aspectos culturais pasteurizados em relação aos países em que a língua estudada é falada.

Percebi também que os alunos que se sentiam mais à vontade e seguros com o uso escrito da Língua Inglesa participavam mais, como Paulo, Celso, Célia, Rita, Mila e Lúcio.

Dois alunos saíram da escola em julho para participar de intercâmbio em outro país: Nina e Paulo. Apenas Paulo continuou participando da comunidade quase até o final do ano.

Dentre os alunos que participavam ativamente dos debates e se mostravam muito interessados no projeto em sala de aula, destaco Mariana e Alan, que, embora contribuíssem significativamente durante as aulas, postaram poucas mensagens na comunidade. Mariana alegava medo do uso do site Orkut após ter sido “invadida” por vírus no ano anterior e Alan dizia ter que acessar a comunidade da casa de amigos por estar temporariamente sem computador; na verdade, ele nunca relatou o porquê dessa situação.

Ana, Roberto, Tide e Júlia pareciam estar também bastante motivados, acompanhavam atentamente todas as discussões em sala, estavam sempre cientes do que estava postado na comunidade, mas fizeram poucas postagens durante o ano. Parece que apresentavam dificuldades em outras disciplinas e precisavam se dedicar às mesmas; além disso, também demonstravam certa insegurança em relação a sua performance na Língua Inglesa.

Alberto parecia não estar muito de acordo com o tipo de aula desenvolvido; no entanto, não falou claramente sobre isso durante o ano letivo, apenas declarou em seu relatório final sua posição de desconforto em relação aos temas trabalhados e aos tipos de interação propostos.

Três alunos foram adicionados à comunidade por livre iniciativa, como mencionado acima: a irmã de Paulo (que nunca participou ativamente), um aluno participante do projeto piloto de 2007 (que teve apenas breve participação logo no início do ano) e Lara (aluna de outra turma que contribuiu ativamente apenas no fórum sobre gênero – cf. Seção 6.1.3).



Devo destacar que muitos desses adolescentes haviam sido meus alunos na 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental nessa mesma escola.

Pautada pela responsabilidade e pela atitude ética que devem guiar pesquisas como esta, esclareço novamente que todos os nomes são fictícios e que, antes de iniciar a investigação, apresentei à direção da escola meu pré-projeto de pesquisa e uma solicitação formal de permissão para a pesquisa na minha sala de aula. Naquela ocasião, esclareci meus objetivos e o tipo de trabalho a ser realizado, e me comprometi a retornar para a instituição os resultados da pesquisa.

Penso ser relevante ainda enfatizar que meus alunos hoje são leitores-espectadores-internautas, tudo ao mesmo tempo (CANCLINI, 2008); rapazes e moças que trabalham em regime de atenção e de tempo diferenciado daquele com o qual estou acostumada, ou é privilegiado na escola, e cuja bagagem cultural e informacional é totalmente imprevisível, posto que já não é dependente única e exclusivamente das orientações de professores e do acesso físico a livros e enciclopédias, como podemos observar nos excertos da entrevista comentada anteriormente (cf. Seção 4.3.1.1)

#### 4.3.2.2 A professora-pesquisadora

Trabalho como professora de Língua Inglesa há mais de 10 anos nessa mesma escola em que realizei minha pesquisa, mas posso afirmar que nunca estou satisfeita com os resultados obtidos; conscientemente ou não, penso estar sempre buscando o novo, o diferente, procurando fazer da escola um espaço que motive meu aluno e a mim mesma.

É meu juízo que, a cada ano, um novo grupo de alunos muda tudo, traz novas expectativas, novos olhares para as atividades da sala de aula. Assim, estou continuamente estudando, ouvindo outros professores e procurando manter-me atenta aos movimentos que, uma vez atuantes na sociedade como um todo, afetam também a escola e minha sala de aula.

Faço agora breve relato desta minha caminhada, complementar às informações contidas na Introdução, esperando que este texto seja de alguma ajuda para meu leitor. Afinal, em um trabalho desta natureza, em que pesquisador e pesquisados não podem ser separados, tais informações assumem significativa relevância.

Apesar de acreditar que nenhuma aula pode ser bem sucedida somente com base naquilo que um professor planejou e implantou, penso que minhas aulas de Língua Inglesa não fugiam muito do padrão interacional e da organização tradicional e panóptica, em que o professor tem a voz e detém o conhecimento, cabendo aos alunos ouvir, concordar e memorizar. Nunca fui autoritária, creio eu, mas percebo que, mesmo assim, minhas aulas sempre foram organizadas e voltadas para o padrão tradicional, com classes situadas em um vácuo social: mesmos temas e perspectivas apresentados pelos livros didáticos, métodos e abordagens difundidas por grandes editoras internacionais cujo objetivo central assentava sobre o estudo da estrutura gramatical da língua alvo e/ou para um denominado “uso comunicativo” da língua, que, a princípio, somente levava o aluno a repetir frases prontas, na maioria das vezes sem qualquer oportunidade para o uso refletido e/ou criativo da língua.

Penso que sempre procurei diminuir a distância tradicionalmente marcada entre mim e meus alunos, mas não tinha conhecimento e coragem para trazer à sala de aula temas e práticas que fossem de encontro à prática canônica. Fiz algumas tentativas de modificar, por exemplo, a organização espacial da sala de aula, mas alguém da escola, quando encontrou minha sala de aula organizada em dois semicírculos, comentou: “Não acredito que houve aula em uma sala desse jeito... como podem se entender?”

No entanto, as transformações recentes no panorama social e o embasamento teórico adquirido, especialmente a partir dos cursos que fiz durante o mestrado, levaram-me a ousar cada vez mais, até o ponto em que a percepção de que era meu dever e minha responsabilidade procurar proporcionar aos meus alunos aulas de Inglês organizadas sobre outras bases se tornou uma iniciativa concreta em minha sala de aula, como relato a seguir.

Conversando com meus alunos, percebi o quanto eles estavam imersos no mundo virtual, o quanto este os interessava e motivava suas práticas fora da escola. Planejei algumas atividades no laboratório de informática, a exemplo desta: os alunos deveriam acessar jornais impressos de diferentes países, ler as notícias e escolher um artigo que desejassem partilhar oralmente com o grupo. E, *eureka!*... eles sequer queriam sair para o intervalo; outros se esqueceram da hora da saída.

É fato que a informática ou a Internet não são fadas madrinhas e muito menos fazem milagres, mas também é facilmente constatável que este novo ambiente, uma vez que já é parte integrante da vida dos alunos fora da escola, promove o interesse e a motivação para o trabalho na sala de aula.

Assim, concluí que minha pesquisa poderia envolver reflexões sobre práticas discursivas em ambiente virtual. Começava então um caminho, ao mesmo tempo, de construção e desconstrução, porque, a esta altura, após ter acesso a discursos variados, que me apresentaram a diferentes modos de ver e trabalhar na escola, já percebia que minhas aulas serviam ao silenciamento dos alunos e à construção de suas/nossas identidades como únicas e imutáveis.

Foi assim, buscando inovar e planejar aulas representativas para meus alunos e para mim, que iniciei a jornada – que, acredito eu, não finda ao término da escrita deste texto.

A seguir, começo a apresentar meu percurso analítico.

## 5 PERSPECTIVAS ANALÍTICAS

Informada pelo pressuposto que define o significado como sempre fluido e cambiante, cuja compreensão depende de complexa organização de fatores contextuais, é minha intenção utilizar os conceitos da Sociolinguística Interacional para uma análise mais atenta aos detalhes, que privilegia práticas discursivas em nível local, “problematizando a noção de contexto e os processos de contextualização que, por sua vez, operam no discurso institucional, provocando alterações no nível macro, da sociedade” (RIBEIRO; LIMA; DANTAS, 2001:8 *apud* FABRÍCIO, 2002 p. 90).

Dada a complexidade de análises desta natureza, é meu intuito também lançar mão de um conceito de ideologia que opera segundo o princípio de que todos os discursos são marcados, em maior ou menor grau, por interesses e redes de poder; ou seja, todos são ideológicos no sentido de que atendem aos anseios de uns, e não de outros. Assim, ao analisar as interações localizadas, seja presencial, seja virtualmente, busco sentidos e pistas que possam também remeter a discursos mais amplos que circulam na sociedade e regulam modos de ser e agir, suscitando procedimentos e alinhamentos socialmente estabilizados, naturalizados.

Deste modo, minha análise envolve um olhar tanto para o emergente, para o contingente, para as práticas sociais e culturais aprendidas e negociadas em nível micro, interacional, quanto para a sua articulação com o nível mais amplo da sociedade.

Em seguida, faço breve exposição sobre a sociolinguística interacional e sobre a noção de ideologia que permeia minha pesquisa e ganha especial relevância neste percurso analítico.

### 5.1 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

Embora a Sociolinguística Interacional esteja tradicionalmente centrada no evento comunicativo face a face como unidade de análise, seguindo Vera Lúcia de Oliveira Paiva e Adail Rodrigues Júnior (2004; 2005), busco aqui estender o uso do ferramental analítico disponibilizado por diferentes autores dessa área à análise de interações discursivas virtuais,

por compreender que tanto o contexto presencial quanto o virtual envolvem processos de coconstrução de sentido nos quais a interação exerce papel central.

As noções de enquadre, alinhamento<sup>33</sup> e pistas de contextualização me pareceram bastante úteis para orientar minha interação com os dados e para entender os processos implicados em minhas perguntas de pesquisa, apresentadas na Seção 1.1.

Tannen e Wallat (1998) apontam que o enquadre diz respeito à pergunta: “Como devemos entender o que está sendo dito?”, alertando, no entanto, sobre o fato de que uma definição para enquadre abarca conjuntos complexos de sinalizações que coocorrem no “momento a momento” de todo contexto interacional. Desta forma, o conceito se refere à seleção de uma perspectiva para a experiência discursiva vivenciada, que atua como moldura, sinalizando qual o sentido em jogo. Essa seleção nem sempre é partilhada pelos interlocutores durante a interação, pois as experiências anteriores dos participantes geram expectativas e interpretações diversas para cada momento, i. e., diferentes esquemas de conhecimento. Quando isto acontece, temos uma situação de conflito em que a mesma interação gera diferentes enquadres, e também diferentes alinhamentos subsequentes.

Segundo as citadas autoras, mesmo a análise de um contexto bastante ritualizado, como interações discursivas institucionais – entre professor e alunos, por exemplo – pode se caracterizar como tarefa que envolve alto grau de complexidade; afinal, enquadres seriam construtos dinâmicos que se originam de negociações ocorridas no fluxo da interação em que esquemas de conhecimento ou expectativas são sempre confirmados, rechaçados ou revisados.

Gumperz (1998), apoiado em Goffman (1998), aproxima-se do conceito de enquadre, dizendo que uma mensagem pode ser compreendida de diversas formas e que os interactantes a interpretam com base em suas percepções do que está ocorrendo no momento da interação; ou seja, as pessoas percebem a interação a partir do modo como a enquadram, e também a partir dos esquemas que podem identificar e que lhes são familiares.

Como desdobramento da ideia de enquadre, Goffman (*Ibid.*) indica também que, em situação de interação, os interlocutores assumem diferentes posturas, sinalizadas no modo

---

<sup>33</sup> Neste trabalho, aproximo o uso do termo *alinhamento* ao conceito de *posicionamento* (DAVIES; HARRÉ, 1990). Compreendo, portanto, que, ao se alinharem umas em relação às outras em contextos específicos e definidos, as pessoas também se constituem mutuamente enquanto sujeitos sociais.

como se apresentam, tanto ao produzir como ao compreender os enunciados em jogo: o autor apresenta, assim, o conceito de *footing* ou alinhamento.

A definição de alinhamento cunhada por Goffman (1998) pressupõe a conceituação do termo através da observação de como os interactantes se posicionam, no decorrer do processo de enquadrar a situação, em relação ao tópico em construção, a si próprios e também aos outros participantes, em momentos específicos do evento comunicativo. Goffman (*Ibid.*) também aponta que, muitas vezes, durante interações discursivas, os interlocutores não somente mudam seus alinhamentos, mas também os constroem de modo múltiplo e simultâneo, constituindo o que o autor denominou *laminação*, o encaixamento de um alinhamento no outro.

Uma análise dessa natureza, que trabalha com a multiplicidade de significados em jogo na interação, focaliza a identificação e o estudo dos múltiplos sinais empregados pelos interlocutores, que, culturalmente convencionados, conferem significados durante as interações. Denominando tais sinais “pistas de contextualização”, Gumperz (1998, p. 100) as define como “todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”.

Gumperz (1998) ainda alerta no sentido de que essas pistas são um “canal de comunicação” e podem ser de natureza linguística (tópico, registro, léxico, etc.), paralinguística (tom de voz, ênfase, etc.) ou ainda não-verbal (gestos, direcionamento do olhar, etc.). Destaco, no entanto, que a comunicabilidade de tais pistas não tem valor universal, ou seja, está restrita ao conhecimento partilhado pelos participantes de comunidades discursivas específicas. Embora tal tipo de teorização tenha sido concebido em relação à comunicação presencial, ele também se mostra produtivo no entendimento das relações interacionais em ambientes virtuais.

Apesar de o conjunto de sinalizações corporais e visuais que acompanha as interações face a face não poder ser analisado no ciberespaço, onde prevalece a escrita e/ou a imagem, o pesquisador pode identificar, além das pistas linguísticas (escolha lexical, interjeições, pontuação expressiva, etc.), pistas não-verbais, como layout, utilização de *emoticons*<sup>34</sup>, emprego de cores, alternância de tipos de letra, etc., que influenciam os processos de produção e interpretação dos textos por internautas/interlocutores.

---

<sup>34</sup> Emoticons seriam combinações de letras, símbolos e também carinhas que significam reações e emoções dos internautas – por exemplo: :-) Cara básica. Significa a intenção bem-humorada do autor (HOSPEDENET, 2010).

Penso ser relevante ainda o fato de que, ao se engajarem em interações discursivas em ambiente digital, os usuários transferem para a modalidade escrita vários recursos de construção dos significados frequentemente empregados em interações orais/presenciais, procurando retextualizar a fala na escrita - fato que acaba por caracterizar como híbridos vários gêneros digitais, contendo mensagens que oscilam entre as instâncias da oralidade e da escrita.

Exemplos dessas práticas de significação no ciberespaço podem ser verificados no emprego de recursos como “todas maiúsculas” ou “negrito” para indicar aumento do tom de voz ou a ênfase no tópico discutido; repetição de diferentes letras como *hehehe* ou *rsrsrsrs*, entre outras, apresentando o riso ou o colocar-se ironicamente frente aos interlocutores e/ou aos tópicos; *emoticons*, que dariam conta de expressar diferentes emoções do próprio interlocutor que as usa, e ainda abreviações como *brinks*, apontando tom de brincadeira – mostrando variação de registro. Estes e vários outros recursos utilizados pelos interlocutores/internautas podem ser analisados como pistas que evidenciam os enquadres e alinhamentos propostos, sinalizando também a posição do internauta em relação ao tópico em construção, em relação a si mesmo e em relação ao(s) interlocutor(es).

Esses usos justificam a caracterização de processos interacionais virtuais como práticas de letramento, bem como indicam a impossibilidade de qualquer demarcação de limites e/ou hierarquização entre linguagem escrita, oral ou qualquer outro sistema semiótico utilizado para a constituição de sentidos (cf. Capítulo 3).

Quanto ao conceito de ideologia, sigo Lemke ao compreender que todo discurso é ideológico porque norteado por crenças, valores e visões de mundo – aspecto que pretendo verificar nesta análise ao associar a negociação de sentidos no nível local ao cenário social mais amplo.

Compreendendo, pois, que os detalhes sobre os quais se debruça uma análise sócio-interacional se encontram indelevelmente associados a discursos mais amplos presentes na sociedade, em relação de mútua implicação, penso ser pertinente prosseguir orientada por diferentes autores da área de linguística aplicada, como Moita Lopes (2006), Fabrício (2002) e Taylor (1995), dentre outros, que realizam suas pesquisas e análises buscando a interface entre as dimensões micro e macro. Para tanto, passo a apresentar a noção de ideologia à qual me filio, que me impele a uma aproximação crítica entre os usos específicos e situados do

discurso<sup>35</sup> a estruturas sociais mais amplas, que orientam, por exemplo, grande parte da ordem do discurso escolar.

Lemke (1995) argumenta que os significados que construímos definem não somente a nós mesmos, nossas comunidades, grupos etários, gêneros e nossa era na história, mas também as relações essencialmente políticas que ocorrem entre estes, esclarecendo que, em lugar de analisar a construção do significado como algo feito pela mente, prefere abordar essa questão como prática social dentro de uma comunidade; trata-se de um tipo de fazer/ação que acontece de modos característicos de cada comunidade, e sua ocorrência é parte do que une a comunidade e ajuda mesmo a constituí-la.

Assim, a produção dos significados ocorre através não do acesso a essências localizadas em algum lugar do cérebro, mas do compartilhamento de diferentes sistemas semióticos (linguagem, música, etc.), ações, contextos, discursos que construímos/nos constroem (linguagem em ação em comunidades de prática, como a sala de aula) e Discursos<sup>36</sup> que emergem em momentos sócio-históricos e políticos específicos, suscitam textos reguladores ou alternativos e ratificam diferentes relações de poder e, conseqüentemente, diferentes dinâmicas entre os participantes de comunidades específicas.

Nossas escolas, como já referido em capítulos anteriores, parecem ainda operar segundo textos reguladores produzidos em outro momento sócio-histórico, sob forças políticas que agora são alvo de dura crítica; por isso, penso que esta conceituação de ideologia pode ser bastante produtiva para, juntamente com os instrumentos oferecidos pela sociolinguística interacional, orientar a construção de minha análise de modo a trabalhar na interface micro-macro anunciada, que considero essencial ao estudo proposto.

A seguir, descrevo as motivações que me levaram a segmentar, organizar e analisar os dados gerados, e desenvolvo a análise dos dados realizada a partir de meus objetivos, de minhas perguntas de pesquisa e do aparato teórico-metodológico acima discutido.

---

<sup>35</sup> Neste trabalho, o termo “discurso” é compreendido como o uso contextualizado da linguagem oral e escrita e dos diversos sistemas semióticos de constituição de sentidos.

<sup>36</sup> Aqui emprego a distinção feita por Gee (2007) entre discurso com “d” minúsculo, relativo às práticas cotidianas de uso da linguagem, e com “D” maiúsculo, relativo às crenças e valores naturalizados, intertextos, etc. que circulam na sociedade em dado momento sócio-histórico.



## 6 CONSTRUINDO UMA ANÁLISE POSSÍVEL

Neste Capítulo, convido o leitor a acompanhar a análise dos dados que integram esta pesquisa. O *corpus* é integrado por dados gerados em interações ocorridas nas aulas presenciais e na comunidade do site Orkut especialmente criada para este estudo. Sem a pretensão de esgotar-lhe os sentidos ou de construir sobre eles algum tipo de verdade intrínseca, procuro associar sutis pistas contextuais evidenciadas em nível interacional micro a crenças naturalizadas que norteiam ações e reações através do uso do discurso na sociedade e, em especial, em instituições como a escola.

Tendo sempre em mente os questionamentos que orientaram minhas ações e os referenciais teóricos aos quais me filio, dividi minha análise em quatro momentos, com o objetivo de perceber e acompanhar pistas que demonstrassem possíveis efeitos das ações implementadas. Decidi, inicialmente, analisar uma aula anterior ao uso da comunidade do site Orkut (aula do dia 25 de fevereiro), buscando caracterizá-la quanto aos padrões de interação e à proposta de ensino de aprendizagem que a norteava.

Em um segundo momento, analiso interações ocorridas nos primeiros fóruns de discussão do grupo na comunidade do site Orkut e busco comparar as dinâmicas interacionais observadas com os padrões de interação verificados na aula presencial anterior ao uso da Internet, atentando para o tipo de diálogo estabelecido entre esses dois espaços e para seus efeitos em relação ao processo educacional e identitário.

Em um terceiro momento, busco analisar os movimentos ocorridos nos dois ambientes, verificando se houve alguma mudança no que diz respeito às interações, às crenças orientadoras de ações educacionais e às identidades dos participantes. Para isso, examino interações realizadas mais no final do ano: dois fóruns virtuais realizados em outubro e novembro e uma aula presencial gravada no dia 4 de novembro.

O quarto e último movimento analítico que apresento diz respeito aos depoimentos dos alunos sobre a proposta de trabalho realizada durante o ano letivo de 2008: articulação entre site Orkut e aulas presenciais.

## 6.1 AS AULAS

De início, devo mencionar que, uma vez que a comunidade virtual foi criada somente em abril, as aulas que a precederam podem ser descritas como exemplos de classes que se organizam a partir de padrões de interação bastante tradicionais. Totalmente orquestradas pelo professor, desenvolvidas a partir do livro didático e com os alunos sentados uns atrás dos outros, em fila, dentre outras características, essas aulas não fugiam às expectativas clássicas e recorrentes do que é uma aula de língua estrangeira (cf. Seção 3.3). Tais características podem ser observadas na seqüência analisada logo a seguir, retirada de uma aula que considero representativa em relação às demais anteriores ao uso da comunidade do site Orkut, já que aglutina muitos dos procedimentos e escolhas que venho denominando como canônicas e/ou tradicionais, apresentando regras interacionais fixas e recorrentes e foco no sistema da língua.

### 6.1.1 Aula presencial anterior ao uso do site Orkut

Esta aula foi recuperada a partir de minhas notas de campo e de uma gravação em áudio do dia 25 de fevereiro de 2008. Ela seguia a proposta de trabalho já anunciada (cf. Seção 4.3): o trabalho com as quatro habilidades e a orientação para que os alunos só se comuniquem em Inglês. O livro didático foi o principal recurso utilizado, e o fato de alguns alunos não o terem trazido gerou grande desconforto logo no início da aula. Existe na escola, por solicitação dos próprios professores, a orientação de que, quando tal situação acontece, os alunos sejam encaminhados à coordenação de série para que seus nomes sejam anotados – forma de pressionar os alunos a não esquecerem o material.

Quanto ao arranjo espacial, sublinho o fato de que todos os alunos estavam sentados em carteiras dispostas em fileiras, equidistantes, voltadas para a mesa da professora e também para o quadro<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Durante essa aula, posicionei uma carteira no meio da sala, mais próxima às carteiras dos alunos, com um pequeno gravador.

Da minha mesa, eu podia observar (vigiar) todos os alunos e exercer o poder institucional tradicionalmente atribuído ao mestre, indicando aos participantes o que fazer, cobrando a atenção às minhas orientações, avaliando suas ações e produções.

Tal cenário, ao evidenciar forte controle da organização temporal e espacial, de confinamento e de vigilância, possibilita remeter esta aula ao regime disciplinar que Foucault (1987) denominou “panóptico”.

Meu planejamento para essa aula de 50 minutos previa apenas o trabalho com o livro didático (cf. Anexo D) e o quadro branco. A proposta era fazer os exercícios do livro didático adotado, como forma de rever três tempos verbais estudados no ano anterior (presente simples, presente contínuo e presente perfeito).

Aula de 25 de fevereiro de 2008

001 Professora: Hey everyone↑ Plea:se be silent↑ Book page 12, please↑ ((escreve a página no quadro))

002 Ana: Qual page?

003 Professora: It's written on the board, page 12

004 OK, this text is about two people Shisssss ((pedindo silêncio)) Let's focus on what we  
005 have to do?

006 Paulo: Onde você ta professora?

007 Rita: Página doze Paulo

008 Professora: You're going to read about travellers. You have ten minutes to read the text and then I  
009 want you to do exercises one and two. This is for you to read IN SILENCE

010 Célia: Teacher, what's dog sledge?

011 Professora: It's something you use for moving on snow and this one is pulled by dogs... you know?

012 Lúcio: = tipo trenó?

013 Professora: That's it↑

014 = Hey!! You there↑ Please, be quiet! Have you read the text? ((professora se dirige  
015 a um grupo de três alunos conversando no fundo da sala: Hugo, Jorge e Filipe))

016 Jorge: = tamo lendo professora↑

017 Yuri: [ é. tamo lendo

018 Felipe: é. tamo lendo] ((tom um pouco irônico))

019 Professora: Well, don't forget you have only more five minutes to finish it↑ And after reading you have  
020 to go to the exercises ...exercises one and two

- 021 = Don't forget that, after reading the text, you have to do exercises one and two  
022 ((dirigindo-se para toda a turma))
- 023 Lúcio: Teacher, these palavras sublinhadas, what's this?
- 024 Professora: I'll tell you in a moment, ok?
- 025 Alunos: xxxxx
- 026 Professora: I see you are talking a lot, so I believe you have already finished↑
- 027 Alunos: = No, não, péra aí um pouco =
- 028 Paulo: Já tô terminando
- 029 Professora: OK, you have only more FIVE minutes
- 030 Julia: O Ângela, °não entendi direito o número dois°
- 031 Mila: = Vê quem falou, a Christina ou o Benedict
- 032 Professora: OK Camila, help Julia, please
- 033 Jorge: = É. também não entendi não
- 034 Professora: I think you can't do that because you are talking a lot ! Have you read the  
035 instructions?↑°Decide if the sentences are connected with Christina or Benedict°  
036 Time is up, let's check what you've done, PAULO, read number one, please.
- 037 Paulo: Number one is b, number two is New Guinea – como se fala?
- 038 Professora: ((professora repete a pronúncia)) New Guinea
- 039 Paulo: Number three is travelling
- 040 Professora: Ok Paulo.  
041 = Any problems? ((dirigindo-se à turma)
- 042 Alguns alunos: [No, não]
- 043 Professora: Now pay attention to the underlined sentences. Check the verb tense, Lúcio, tell me  
044 about the verb tenses you could find in text one.
- 045 Lúcio: About Christina?
- 046 Professora: = YES =
- 047 Lúcio: The first is present perfect? Is the continuous? Xxx
- 048 Professora: Yes, present perfect continuous, very good↑  
049 = Next sentence
- 050 Lúcio: I think it's present continuous
- 051 Professora: That's it

- 052 = next
- 053 Lúcio: Humm present simple and then present continuous?
- 054 Professora: Yes, right↑ Present simple and present continuous↑  
055 = now, Alberto, the next text, about Benedict
- 056 Alberto: Não, não sei fazer não.
- 057 Professora: Vamos lá Alberto, eu te ajudo =
- 058 Alberto: °não°
- 059 Professora: OK, then. Tide, do it, please
- 060 Tide: Aaaa... onde...where.where is. ?
- 061Alunos: @@@
- 062 Professora: Pay attention Tide! This is the text about Benedict  
063 Take a look at the underlined sentences and tell me the verb tenses
- 064 Tide: Tudo bem... É... presente perfeito
- 065 Professora: = read the sentences and then the verb tense used  
066 = Shissss let's listen to Tide↑
- 067 Tide: Benedict doesn't like (...) present simple
- 068 Professora: OK  
069 Shissss! Eu vou ter que parar de frase em frase pra pedir silêncio? Vamos respeitar esse  
070 momento de correção↑
- 071 Tide: His TV programmes and books have made him (...) presente perfeito
- 072 Professora: Good, thank you  
073 = As you may have noticed we are now trying to review present simple, present  
074 continuous and present perfect  
075 = Look at exercise three on page 13... ((professora lê o enunciado do livro)) read the  
076 underlined sentences again and match them with the uses a-g  
077 = you have five minutes to do that, you can do it in pairs if you want
- 078 Célia: Posso juntar a carteira com a Mila?
- 079 Professora: Não Não vai dar tempo.
- 080 Mila: Mas como a gente vai fazer em dupla?
- 081 Professora: Troca opinião com alguém bem perto de você..  
082 Shissss Vocês têm atividade pra fazer, não é intervalo não↑ ((dirigindo-se à turma)  
((a correção do exercício continua por mais 10 minutos aproximadamente))

Durante a análise deste excerto, pude observar aspectos recorrentes que apontam para a prevalência de um enquadre institucional de sala de aula tradicional durante quase toda a interação, com relações assimétricas bem marcadas entre professora e alunos, foco na transmissão de conteúdos prontos e mecanismos de controle da interação, do tempo e da ocupação do espaço.

Embora possa ter tentado construir um enquadre mais simétrico, utilizando um comprimento menos formal, no início da aula (linha 1: *Hey everyone!*), alinho-me logo em seguida como detentora do poder e condutora das atividades (*Please, be silent...*), como pode ser percebido (linhas 001, 002, 003 e 005):

001 Professora: Hey everyone↑ Plea:se be silent! Open your book on page 12 ((writing on the board))  
 (...)
   
003 Professora: It's written on the board, page 12
   
004 OK, this text is about two people Shisssss ((pedindo silêncio)) Let's focus on what we
   
005 have to do.

Os usos que faço do imperativo caracterizam bem meu comportamento centralizador, assim como os pedidos de silêncio, momentos em que gerencio o sistema de troca de turnos, alocando o turno aos alunos segundo minhas necessidades e meu planejamento. Este padrão é recorrente e pode ser verificado em diferentes momentos da interação (linhas 9, 14, 19-22, 29, 36, 43, 55).

Posso perceber que o uso que faço dos verbos (em negrito, abaixo), geralmente indicando ordem ou necessidade de que os alunos realizem algo, elucida o modo como busco um alinhamento de responsável e condutora do trabalho em sala, sempre indicando o que deve ser feito (linhas 8-9):

008 Professora: You're going to read about travellers **You have** ten minutes **to read** the text and then I
   
009 **want you to do** exercises one and two. This is **for you to read** IN SILENCE

Fazendo uso constante de verbos/expressões no imperativo, alinho-me quase o tempo todo como controladora do tempo destinado às tarefas – como, por exemplo, em “*You have ten minutes to read the text and then I*” (linha 8), “*Time is up*” (linha 19), “*OK, you have only more FIVE minutes*” (linha 29) e “*you have five minutes to do that*” (linha 77). Este

alinhamento de controladora também se aplica ao uso do espaço, como pode ser observado (linhas 78-81):

- 078 Célia: Posso juntar a carteira com a Mila?  
 079 Professora: Não Não vai dar tempo.  
 080 Mila: Mas como a gente vai fazer em dupla?  
 081 Professora: Troca opinião com alguém bem perto de você.

Como já mencionei, este excerto pode ser caracterizado como parte de uma aula tradicional de Língua Inglesa, com foco no estudo do sistema da língua e pouco ou nenhum espaço para o uso criativo e comunicativo da língua estudada; nesse espaço, predomina a voz do professor. Tal situação pode ser uma das razões de observarmos alunos aparentemente inseguros e muito hesitantes quanto ao seu próprio conhecimento e desempenho, como pude verificar no trecho a seguir (linhas 55-58):

- 055 Professora: = now, Alberto, the next text, about Benedict  
 056 Alberto: Não, não sei fazer não ((tom de insegurança, medo de errar talvez))  
 057 Professora: Vamos lá Alberto, eu te ajudo =  
 058 Alberto: °não°

A percepção de que nos constituímos identitariamente no processo infindável dos embates discursivos que travamos cotidianamente, seja na escola ou fora dela, me leva a ponderar que os tipos de interação entre professor e alunos e entre alunos e alunos até agora destacados podem estar contribuindo para a construção de sujeitos pouco comprometidos com uma participação social ativa, sempre à espera de que alguém, um centro de poder, resolva ou avalie situações e ações; creio, assim, que a inexistência de espaço para a ação reflexiva conjunta verificada em minhas aulas colabora para a construção de alunos-sujeitos pouco comprometidos com os sentidos que legitimam e sem iniciativa.

Mesmo quando eu mudo meu alinhamento de avaliadora para um alinhamento mais cooperativo e instigador da participação (linha 57), o aluno não consegue desvencilhar-se da apreensão e da insegurança, mantendo seu alinhamento de incapaz ou desinteressado no que concerne ao desempenho requisitada.

Panorama semelhante pode ser verificado nas linhas 47 (“*The first is present perfect. Is the continuous?*”) e 53 (“*Humm... present simple and then present continuous?*”), momentos em que Lúcio responde aos exercícios demonstrando não estar confortável ou

seguro quanto à sua participação na aula, alinhando-se também como aluno dependente da aprovação do mestre, acenando sempre com entonação ascendente ao final de suas respostas, como que aguardando a minha avaliação. Esta atribuição da posição de avaliadora à professora, feita por Lúcio, é por mim ratificada, podendo ser detectada ao longo de quase toda a interação, nos momentos em que avalio as respostas dos alunos – como em “OK” (linha 68) e “*Good, thank you*” (linha 72) – ou ecoo as respostas dos mesmos, como podemos observar abaixo:

053 Lúcio: Humm present simple and then present continuous?  
 054 Professora: Yes, right↑ Present simple and present continuous↑

Entretanto, mesmo em uma interação tão ritualizada como a focalizada nesta seção, pude perceber alguns movimentos na direção de enquadres menos marcados institucionalmente, como no momento em que Mila toma o turno sem a anuência prévia da professora (linha 31):

030 Julia: O Ângela, °não entendi direito o número dois°  
 031 Mila: = Vê quem falou, a Christina ou o Benedict  
 032 Professora: OK Camila, help Julia, please.

Alinhando-se como o par mais competente, Mila consegue ter seu alinhamento ratificado por mim, que, ao menos naquela ocasião, abro mão de meu papel centralizador, minimizando a assimetria institucional naturalizada e permitindo às alunas alinharem-se como parceiras em um enquadre aula participativo-cooperativa. Há ainda outro momento em que a fala de Mila sugere uma tentativa de redescrição do contexto interacional: trata-se do momento em que Célia pede permissão para mudar a posição de sua carteira e tem seu pedido negado por mim, fato que motiva o questionamento de Mila:

077 = you have five minutes to do that, you can do it in pairs if you want  
 078 Célia: **Posso** juntar a carteira com a Mila?  
 079 Professora: Não! Não vai dar tempo.  
 080 Mila: **Mas** como a gente vai fazer em dupla?  
 081 Professora: Troca opinião com alguém bem perto de você..  
 082 Shissss Vocês têm atividade pra fazer, não é intervalo não↑ ((dirigindo-se à turma))



Pode-se verificar que o controle que exerço é sinalizado por Célia através do uso do modalizador “*posso*”, ratificando o poder institucionalizado atribuído ao mestre neste tipo de interação (linha 78). Fica claro também o controle do tempo e do espaço por mim exercido quando, buscando manter o enquadre aula tradicional, refuto o pedido da aluna para outra organização espacial (linhas 79).

O item lexical “*mas*” empregado por Mila (linha 80) sinaliza um recurso voltado à na direção de um realinhamento que está em conflito com o alinhamento (de controladora das interações) que proponho. Ao alinhar-se como aluna prejudicada pela decisão da professora, Mila propõe um enquadre de reclamação e sugere a presença de certa incoerência por parte da mesma. No entanto, não ratifico este enquadre, sustentando meu alinhamento ao fazer uma proposta de trabalho alternativa (linha 81), imediatamente seguida de um pedido de silêncio (linha 82) que, embora tenha sido endereçado à turma, também funcionou para a retomada do enquadre aula tradicional e para o silenciamento de Mila.

Percebo, assim, que o enquadre aula tradicional e o alinhamento de mestre detentor do poder é freqüente ao longo da sequência seguinte, como, por exemplo, no momento em que Jorge me dirige uma pergunta sobre o exercício. Nesta sequência, eu me alinho como disciplinadora em um enquadre de reclamação, apontando que a dificuldade do aluno se deve ao fato de ele não ter seguido as instruções dadas: “*This is for you to read IN SILENCE*” (linha 9). Tal situação também pode ser verificada nas linhas 33-35:

033 Jorge: = É. também não entendi não  
 034 Professora: I think you can't do that because you are talking a lot! Have you read the  
 035 instructions?↑ °Decide if the sentences are connected with Christina or Benedict°

Aulas com as características acima apontadas, creio, podem ser caracterizadas como subsidiadas por uma noção de linguagem como representação, sem vinculação com as práticas discursivas vivenciadas cotidianamente, que nos constituem a partir de diferentes contextos sociais, políticos, culturais, econômicos, etc. Optei por privilegiar o estudo das estruturas gramaticais da língua, afastando-me das perspectivas defendidas por Wittgenstein e por Bakhtin (cf. Seção 2.1), por exemplo, que indicam inseparabilidade entre linguagem e ação sócio-historicamente situada, sempre dependente de contextos e interlocutores. O uso que fiz das formas lingüísticas, ignorando aspectos contextuais, enfatiza a ideia de autonomia da

linguagem, indicando a preponderância de práticas que associo ao “mero letramento”, ou seja, práticas letradas desvinculadas de sua situação de uso e com ênfase em apenas uma modalidade: o texto escrito.

Percebo que, durante esta prática interacional, pouco ou nenhum espaço é por mim disponibilizado para a participação ativa dos alunos ou para a construção de um processo de ensino/aprendizagem que, de outro modo, poderia ocorrer colaborativamente.

Uma vez que a diversidade de vozes presentes não é valorizada nos processos de construção de sentidos que ocorrem neste espaço, acredito que esta sala de aula, sintonizada com uma proposta de letramento autônomo, funciona ratificando verdades apresentadas unilateralmente pelo material didático e pela instituição, que, por sua vez, reverberam crenças e sentidos correntes na sociedade, geralmente prestigiando modos padronizados de ser e agir e também alguns grupos sociais em detrimento de outros.

Penso ser importante pontuar também que esse padrão de interação, que se repete ao longo das outras aulas anteriores ao uso do site Orkut, pode colaborar na construção de sujeitos pouco ou nada comprometidos com a realidade social da qual fazem parte, atuando na sociedade do mesmo modo como aprenderam a atuar na sala de aula, sempre dependentes de um poder central, à espera de instruções sobre o que fazer e como se movimentar. Afinal, argumenta Sarup (*apud* MOITA LOPES, 2002, p. 91): “As escolas determinam em grande parte não somente o que as pessoas fazem, como também quem são, serão e podem ser.”

Este percurso analítico, embora breve, apontou para mim a importância dos tipos de interações e relações sociais que acontecem na escola. Os movimentos repetidos que têm lugar na sala de aula afetam a constituição identitária do aluno e também do professor, podendo conduzi-los a um aprisionamento aos sólidos/pesados, i. e., discursos e regras aprisionadores e limitadores da ação. Entretanto, é minha crença que práticas diferenciadas podem ter o potencial de estabelecer a fluidez dos líquidos/leves<sup>38</sup>, ou seja, podem levar à percepção da multiplicidade de que somos feitos e da possibilidade de ações mais criativas.

Assim, refletindo sobre minha prática e analisando criticamente os sentidos por mim sancionados durante esta aula (muito presa a preceitos sólidos/modernistas), tentei implementar em minha sala de aula ações que se afastassem dos sentidos convencionalizados

---

<sup>38</sup> Para maior esclarecimento sobre esses termos, empregados por Bauman, ver o capítulo introdutório desta dissertação.

e naturalizados verificados no meu trabalho docente. Este foi o propósito central do trabalho com a comunidade virtual anteriormente referida.

### 6.1.2 Interações realizadas na comunidade virtual do site Orkut

Logo após criar no site Orkut a comunidade, que denominei *Projeto 2008 – 2C*, iniciei a associação desta com minhas aulas presenciais. Aproveitando a experiência de 2007 (cf. Seção 4.3.1), comecei questionando os usos habitualmente feitos do site Orkut e as possibilidades que esse site pode oferecer para as aulas de Inglês na escola.

Trabalhei com três textos sobre o site Orkut. Cada um deles suscitou um fórum de discussão diferente. O primeiro texto foi lido na sala de aula presencial: *Engajados usam site Orkut para falar de assuntos mais sérios* (cf. Anexo E). A proposta era a de discutirmos brevemente o assunto durante a aula para depois postarmos na comunidade opiniões mais elaboradas. Alguns dias depois, postei o segundo e o terceiro textos para leitura na comunidade: *site Orkut gets into troubled waters in Índia* e *Regular computer use for work, but not play aids students test performance*. Quanto a estes dois últimos textos, percorremos um caminho inverso em relação às discussões: começamos lendo os textos e tecendo comentários sobre os mesmos na comunidade, para, então, discutir seus conteúdos em sala.

A seguir, apresento as interações virtuais realizadas pelos alunos a partir dos três textos lidos, seguidas de um movimento analítico que busca perceber contrastes e/ou semelhanças entre essas interações e a aula presencial anteriormente analisada. É importante lembrar, no entanto, que esses fóruns aconteceram logo no início da associação entre a sala presencial e o ambiente virtual, em abril. Cada texto teve seu próprio fórum, como pode ser observado abaixo:

#### 6.1.2.1 Fórum de debates sobre o Texto 1

Este fórum apresenta os primeiros contatos dos alunos com a comunidade criada no site Orkut e tinha o objetivo de construir a ideia de que o site poderia ser visto como prática

de letramento válida. Para tanto, optei por buscar desnaturalizar certa visão negativa do site que circula(va) na sociedade, apresentando um texto sobre uma série de comunidades “engajadas” que representam apropriações mais sérias do site. Postei também algumas perguntas que pudessem orientar a leitura e motivar a escrita na comunidade.

## What to say about the text???

[Home](#) > [Communities](#) > [Schools & Education](#) > [Project 2008 – 2C](#) > [Forum](#) > Messages  
 first | < previous | next > | last showing **1-4** of **4**

13/04/2008

[angela](#)

### **What to say about the text???**

What was the author's intention?

Does the text present a positive, a negative or a neutral idea about the use of site Orkut? Why do you think so?

Do you agree with the text? Why? Why not?

Are there any other texts you think are interesting for us to read and compare to this one?

23/04/2008

Paulo

I agree with Celso when he says that talking about a large range of topics is more useful than talk about famous people, but like I've already said in class, we need attitude.

People use to make topics and forget them without trying to make those topic's ideas come true.

I think site Orkut will be very useful when people start doing what they say here.

PS: Thought I'm saying all these things, I use site Orkut just for fun.

24/04/2008

[angela](#)

As you're writing about it here, Paulo, it means you're not using site Orkut just for fun anymore!

Os excertos das postagens feitas na comunidade sobre esse tema reforçam muito do que eu já havia percebido quando encaminhei a entrevista realizada durante o projeto piloto (cf. Seção 4.5). Observei a convivência de padrões de comportamento que podem ser associados tanto às persistências de uma episteme modernista quanto às rupturas que aproximam esses movimentos de padrões chamados pós-modernos.

No ambiente escolar, posso aproximar essas persistências modernistas a uma insistência na repetição de padrões de interação, participação e organização curricular, dentre vários outros aspectos, todos voltados para o reforço da homogeneidade, privilegiando o trabalho individual e uma ordem discursiva bem marcada e controlada, por exemplo. Contrapondo-se a esses padrões, teríamos espaços educacionais em que poderíamos ver mitigada a forte assimetria institucional escolar; teríamos a possibilidade de que o aluno se

construa como sujeito ativo e coconstrutor de seu conhecimento através de padrões de interação e participação que conjuguem a colaboração e o compartilhamento da informação.

No que diz respeito às interações em tela, inicio organizando o fórum, alinhando-me canonicamente como condutora da discussão, ao propor questões sobre o texto: “*What was the author’s intention?*”; “*Do you agree with the text?*” No entanto, sinalizo também uma sutil desarticulação deste alinhamento ao sugerir que os alunos contribuam com seus próprios textos: “*Are there any other texts you think are interesting for us to read and compare with this one?*”

Embora possa localizar movimentos nas duas direções, verifico maior mobilidade e iniciativa por parte dos alunos nestas interações, se comparadas à aula presencial anteriormente analisada, como ilustrado a seguir:

Paulo, comentando o Texto 1, discutido em sala de aula:

I agree with Celso when he says that talking about a large range of topics is more useful than talk about famous people, but like I've already said in class, we need attitude.

People use to make topics and forget them without trying to make those topic's ideas come true.

I think site Orkut will be very useful when people start doing what they say here.

PS: Thought I'm saying all these things, I use site Orkut just for fun.

Apesar de se alinhar em relação ao site Orkut de forma crítico-reflexiva, detectando ações que considera incoerentes e também ações que não utilizam o potencial do site para fins educacionais, Paulo insiste em se posicionar como usuário casual desse espaço, alegando usá-lo apenas para entretenimento. No entanto, aponto os usos diferenciados que ele vem fazendo do site e, assim, refuto tal alinhamento:

[angela](#)

As you´re writing about it here, Paulo, it means you´re not using site Orkut just for fun anymore!

Estas linhas reforçam a ideia, já discutida, de que as práticas de letramento legitimadas no ambiente escolar vão de encontro às práticas que ocorrem em ambiente digital. Paulo é freqüentador assíduo do site Orkut e diz estar diariamente na Internet, mas parece não reconhecer a validade de práticas híbridas e que associam aspectos inovadores de interações virtuais ao ritual conhecido da sala de aula. Eu, através de um alinhamento de orientadora e observadora atenta, tento argumentar que essa iniciativa pode ser considerada válida.

Penso que o não-reconhecimento do site como um espaço para aprendizagem pode estar vinculado à provável adesão do aluno (de modo consciente ou não) a uma definição amplamente difundida na sociedade do que seja escola/aula/professor. Tal conceituação, decorrente de padrões modernistas (cf. Capítulo Introdutório), atua como um filtro que não permite ao aluno reconhecer a legitimidade de outras formas de construção do conhecimento.

### 6.1.2.2 Fórum de debates sobre o Texto 2

O texto que serviu de base para as discussões deste fórum foi postado diretamente na comunidade, aproximadamente 10 dias após o primeiro. Ele traz à tona um problema recorrente no site: sua apropriação para a criação de comunidades ofensivas e mesmo criminosas, e o conseqüente embate entre a manutenção da liberdade de expressão, tão característica desse ambiente, e a censura e extinção de materiais que extrapolam certos limites éticos visando uma boa convivência social. Penso que a prática discursiva implementada a partir deste texto foi muito produtiva no sentido de possibilitar que os alunos postassem suas opiniões e críticas.

## Text 2 – site Orkut

[Home](#) > [Communities](#) > [Schools & Education](#) > [Project 2008 – 2C](#) > [Forum](#) > Messages

first | < previous | next > | last showing **1-6** of **6**

21/04/2008

[angela](#)

### **Text 2 – site Orkut**

Text2

site Orkut Gets Into Troubled Waters In India

An Indian high court has asked the Maharashtra government to issue notice to the social networking site.

Thursday, October 12, 2006: New Delhi: This happens with every social network, and site Orkut is just another example. After having its hands stained in Brazil, site Orkut is now facing some legal challenges in India. A petition has been filed in the Aurangabad Bench of the Bombay High Court alledging that Google's social network is spreading anti-India sentiments.

According to media sources, a PIL (public interest litigation) has been filed by Yugant R. Marlapalle against site Orkut that the social network site spreads anti-national messages under communities like `We hate India'. He accuses that there is no monitoring on the site as there is an image of a burning Indian flag displayed on the community.

Recently, some individuals started an e-mail campaign against such communities by sending out e-

mails that they must report this community to site Orkut so that it is banned. Now, the matter has been taken to court.

There is no official statement from site Orkut, but it is expected that Google may take some action against the issue.

Recently, site Orkut was in trouble in Brazil regarding child pornography and other illegal activities. Brazil's public attorney had filed a suit against Google demanding information on users of its social networking site, site Orkut. Google had complied with some of the public attorney's requests and had handed over information to the authorities.

NoticiaForm

Autor Da Redação

Título site Orkut Gets Into Troubled Waters In India

Data 12/10/2006

Fonte EFY Times.com

Veículo Veículo Internacional

País Índia

Paulo

In my opinion, just things like child pornography, violence from site Orkut, can really be consider problems.

People who express their opinion in site Orkut, like the text said about people who hate India and don't make anything bad to the society can continue expressing their opinion without other people making it difficult.

Sorry for any mistake, I hope you've understood what I said.

29/04/2008

Roberto

I real liked this text because it shows us a reality that the must of we don't know, the bias that some people have with another people from a different culture.

I think it's wrong because everyone have the right to express their opinions and their feelings.

And I agree with Paulo when he says that in site Orkut only can be considered a problem the child pornography and the violence, because if it hadn't, the site Orkut could be only used to help us to make friends and talk with them, and I think that this is the real utility of site Orkut.

30/04/2008

Célia

There are a lot of things in site Orkut like child pornography and violence as Paulo said. Recently I receeived a threat by a false usuary, so I read the terms of privacy form site Orkut. There is many rights, and if you denounce some page or photo they make an investigation and ban it. We have to be attentive because it can be dangerous.

If you see something wrong you must denounce it because in fact site Orkut can be very useful and funny

Rita

Well,

I think people that do this kind of communities and sites, maybe think they are the best so they can insulte everyone, or they really have nothing to do...

In my opinion, Google must have some action about this situation, because banning the communities will make no difference, they probably will make others and do the same thing.

That's it...

05/05/2008

Ana

I agree with Rita. Google have to do an especial action to avoid this problems, baning communitys isn't a efficacious action because an others communitys can be create. Violency and discrimination isn't a good manner to express what you think or fell. The finnaly of site Orkut is to create relationships with people who don't do this actions, who respect the other person or nationality.

Uma vez que o Texto 2 traz um caso de censura a conteúdos do site Orkut, Paulo e outros amigos alinham-se como usuários especialistas e defensores do site, projetando um enquadre, por assim dizer, de julgamento. Ao negociarem um alinhamento de especialistas em site Orkut, os alunos passam a especificar os usos que pensam ser pertinentes ou não, o que deve ser melhorado, o que julgam ser exagero da mídia ou não, etc.

O que considero relevante é o fato de que meus alunos utilizaram o espaço da comunidade não somente para repetir discursos prontos, mas para construir mensagens mais autorais, em Inglês, numa seqüência argumentativa raramente verificada na sala de aula presencial, alinhando-se a favor do site e apontando que esse espaço é muito maior do que os problemas a ele atribuídos – alinhamentos sinalizados por expressões como: *“like the text said”*, no caso de Paulo; *“I think that this is the real utility of site Orkut”*, no caso de Roberto; *“In fact site Orkut can be very useful and funny”*, no caso de Célia; e *“The finnaly of site Orkut is to create relatonships with people who don't do this actions”*, no caso de Ana. Este movimento revela meus alunos como sujeitos sociais, produtores de opiniões e posicionamentos próprios, situando-se social e politicamente e inscrevendo-se nos discursos da comunidade.

Observei que os alunos se alinharam como usuários do site, emitindo opiniões pessoais e juízos de valor sobre o tema, interagindo e colaborando uns com os outros, e alinhando-se como debatedores – posição marcada pelo emprego de expressões como *“In my opinion”*, *“I real liked the text because”*, *“I think”*, *“I agree with Paulo when he says... because...”* e *“I agree with Rita”*. Em seu conjunto, elas apontam a coconstrução de um enquadre argumentativo.

Ao narrar sua própria história de problemas com o site, Célia propõe um alinhamento de vítima, mas também de colaboradora, constituindo-se identitariamente como usuária consciente e atenta aos seus direitos, enquadrando o momento como uma possibilidade de orientar os colegas e partilhar experiências. Seu posicionamento ativo e corajoso, assim como o de Roberto (comentado mais adiante), também vai de encontro aos padrões de participação usualmente presentes em interações em ambiente escolar, como observamos abaixo:



Célia:

There are a lot of things in site Orkut like child pornography and violence as Paulo said. Recently I received a threat by a false usuary, so I read the terms of privacy form site Orkut. There is many rights, and if you denounce some page or photo they make an investigation and ban it. We have to be attentive because it can be dangerous. If you see something wrong you must denounce it because in fact site Orkut can be very useful and funny

Rita também propõe um alinhamento crítico de avaliação das ações do Google em relação a problemas no site Orkut e, conseqüentemente, também em relação ao depoimento de Célia; ela parece estar propondo um enquadre de reclamação e/ou desabafo. Mesmo fazendo uso do modalizador epistêmico “*maybe*” (talvez), suas críticas àqueles que mantêm comunidades ofensivas são bastante duras, como sugere, por exemplo, o emprego de “*denounce*”, “*wrong*”, “*attentive*” “*ban*” e “*dangerous*”. Além disso, a aluna indica um alinhamento que enseja, ao mesmo tempo, indignação e orientação quando se utiliza da modalidade deôntica (“*must denounce*”) para dizer o que pensa que os responsáveis pelo site devem fazer. Este também é um tipo de participação que dificilmente teria lugar dentro da sala de aula presencial/tradicional; afinal, o tempo é sempre considerado exíguo para que se possa dar voz aos alunos e às suas aflições e opiniões.

Diferente dos outros alunos, Roberto foi o único que pareceu enquadrar a situação como mais ampla do que a discussão sobre o site Orkut, alinhando-se criticamente em relação ao tema do texto e à sociedade ao pontuar a existência de preconceito étnico-cultural que, para ele, não é percebido pela maioria das pessoas.

Roberto:

I real liked this text because it shows us a reality that the must of we don't know, the bias that some people have with another people from a different culture.

Ao associar o texto ao seu repertório cultural, à sua experiência de vida, Roberto demonstra consciência de que há um leque de opções identitárias e de ações possíveis, muitas vezes ignoradas em contextos escolares tradicionais. O aluno projeta um alinhamento autocrítico e avaliativo de suas próprias ações, ao mesmo tempo em que quebra um cânone cultural referente ao discurso corrente que reforça a ideia de que não há preconceito desse tipo (étnico) no país.

Este movimento de Roberto representa uma quebra, também, dos padrões de interação e de participação que geralmente organizam o trabalho em sala de aula, possibilitando que ele se construa identitariamente em outras bases, como sujeito reflexivo e questionador dos sentidos culturais, que vão além daquelas habitualmente disponibilizadas pelo professor ou pelo livro didático.

### 6.1.2.3 Fórum de debates articulando os Textos 2 e 3

A leitura do terceiro texto foi acompanhada de um debate, na sala de aula presencial, sobre o valor, ou não, do uso dos computadores com finalidade de entretenimento, como em jogos *online*. No entanto, mesmo após o debate, os alunos não ficaram muito motivados a interagir sobre o tema. Apesar de verificar apenas duas mensagens, de um mesmo aluno, neste fórum, penso ser relevante utilizar-me de uma delas para uma análise conjugada e comparativa em relação às contribuições de Paulo até aqui.

A participação de Paulo chamou minha atenção por seus múltiplos enquadres e alinhamentos, ora confrontando noções e crenças arraigadas, ora completamente imbuído das mesmas.

## Text 3 – site Orkut

[Home](#) > [Communities](#) > [Schools & Education](#) > [Project 2008 – 2C](#) > [Forum](#) > Messages

first | < previous | next > | last showing **1-3** of **3**

21/04/2008

[angela](#)

### **Text 3 – site Orkut**

Regular Computer Use For Work, But Not Play, Aids Student Test Performance

ScienceDaily (Jan. 29, 2005) — CHESTNUT HILL, MA -- Regular use of computers can have an effect on student performance on standardized tests, according to a new study by researchers at Boston College and the University of Massachusetts at Lowell.

Analyzing test performance and computer uses of 986 fourth grade students from 55 classrooms in nine Massachusetts school districts, the study found that the more regularly students use computers to write papers for school, the better they performed on the Massachusetts Comprehensive Assessment Systems (MCAS) English/Language Arts exam. This positive effect occurred despite the fact that students were not allowed to use computers for the test. Conversely, the study found that students' recreational use of computers to play games, explore the Internet for fun, or chat with friends at home had a negative effect on students' MCAS reading

scores.

(...)

"When examining the effect of computer use on student learning, it is important to consider how well a specific use is aligned with the measure of learning," added the study's lead author, Laura O'Dwyer of the Graduate School of Education at UMass Lowell, formerly a researcher at Boston College. "While this study found that use of computers to create presentations was negatively associated with writing scores, it does not mean that students should not be creating presentations with computers. Creating presentations may be a positive learning experience, but such effects are not captured by a test like MCAS that measures reading and writing skills."

The complete article can be found on-line at

<http://www.sciencedaily.com/releases/2005/01/050128213740.htm>

30/04/2008

Paulo

Like you said in class, Angela, playing games and surfing on the Internet may help us in things we use at school, we can learn things for our lives that we use at work and at home.

Other think I thought about is that anything you use to make school apresentations or to study will help you at school and if you use it for fun it might not help you at school but can give you things that we can't explain.

30/04/2008

Paulo

come on with the other text Angela!

hahaha

just joking.

Há duas participações de Paulo que penso serem importantes para ilustrar os movimentos híbridos criados pela associação entre um espaço de aprendizagem virtual e um presencial. Essas contribuições de Paulo nos fóruns referentes aos Textos 2 e 3 mostram como o aluno, ao alinhar-se como dependente de mim – professora – em um momento e como parceiro/colega de comunidade em outro, constrói dois enquadres diferentes dentro do mesmo tipo de atividade no site Orkut.

Na primeira participação (Texto 2), o aluno ratifica a posição de assimetria entre professor e alunos, característica da sala de aula presencial, e a estende à comunidade virtual, quando pede desculpas ao professor por possíveis erros de ortografia:

Paulo:

Sorry for any mistake, I hope you've understood what I said.

Aludindo às expectativas geralmente associadas às aulas de línguas na escola e ainda à posição de maior poder e conhecimento atribuída à professora, essa fala evidencia uma preocupação com o sistema da língua que, de modo geral, não se repete em momentos de uso

do site sem propósitos acadêmicos. Além disso, parece que Paulo precisa da ratificação de sua fala por parte da professora, alinhando-se na comunidade da mesma forma que na sala de aula tradicional, dependente da avaliação do mestre.

No entanto, em sua última postagem referente ao Texto 3, Paulo propõe um enquadre menos assimétrico, de conversa informal. Através de escolhas lexicais e gramaticais bem mais coloquiais do que as anteriores e também de símbolos típicos do ambiente virtual, o aluno alinha-se como um dos meus colegas de site Orkut:

Paulo  
come on with the other text Angela!  
hahaha  
just joking.

Uma vez que neste tipo de interação não há pistas visuais para auxiliar na construção do significado, como gestos, olhares, etc., são os diferentes usos de um discurso geralmente híbrido (marcado por características tanto do discurso oral quanto do escrito) que influenciam os processos de construção de sentido durante a interação on-line. Neste excerto, posso verificar, por exemplo, 1) o uso do imperativo pelo aluno, parecendo demandar uma ação da professora (“*come on*”), o que sinaliza um enquadre menos formal e marcado em termos de assimetria interacional; 2) o emprego de *hahaha*, indicando riso; e 3) a ocorrência de um movimento de confronto em relação ao poder de decisão e controle do tempo, tradicionalmente nas mãos do professor, marcado pelo sinal de exclamação utilizado por Paulo ao final de sua mensagem, indicando certa impaciência diante do ritmo de trabalho/postagens de textos da professora. Tal conjunto de pistas sinaliza alguns traços de oralidade e de informalidade na escrita.

Apesar dos aspectos acima apontados, verifico aqui a presença de alinhamentos laminados – um mais formal, no qual o aluno ratifica tanto a situação educacional como a hierarquia a ela tradicionalmente associada, que o faz aguardar uma orientação do professor para o próximo movimento; e outro mais informal, no qual o aluno constrói o professor como parceiro conversacional.

A fala final de Paulo, “*just joking*”, projetando um alinhamento irônico de retratação, indica que ele está consciente de estar confrontando uma ordem institucional e também receoso sobre os efeitos de tal ação.

Posso concluir, portanto, que, apesar de a autoridade e a hegemonia discursiva exercida pela professora estarem sendo contestadas na fala de Paulo, através do tipo de linguagem que este endereça à mesma, de sua iniciativa para a proposição de um tema e de seu alinhamento de impaciência, esta mensagem ainda sustenta sua identidade institucional de aluno, submisso às escolhas e ao ritmo de trabalho da mestra.

Uma observação atenta ao fórum seguinte possibilita perceber o quanto as práticas digitais já fazem parte da vida de nossos alunos e como seus contornos diferenciados já integram suas interações discursivas nesse ambiente. Os dados reproduzidos a seguir não faziam parte de minha agenda, mas tiveram início a partir da iniciativa de um aluno específico.

#### 6.1.2.4 Os alunos tomam conta da comunidade

Neste fórum, Paulo toma o turno virtual, ignorando os textos que eu havia entregado em sala, e impõe sua agenda tópica, iniciando um fórum através da postagem de um vídeo polêmico em que o comportamento inusitado de uma criança (de aproximadamente 2 ou 3 anos) questiona o amor filial.

## Video

[Home](#) > [Communities](#) > [Schools & Education](#) > [Project 2008 - 2C](#) > [Forum](#) > Messages

first | < previous | [next >](#) | [last](#) showing **1-10** of **11**

Paulo

**Video**

Angela, I don` t know if I` m allowed to post this here, but it` s in english and I think you` ll like it.

<http://www.youtube.com/watch?v = E8aprCNnecU>

11/05/2008

Paulo

and i have already read those texts, I` m just waiting for the right moment to post. heheh

11/05/2008

Rita

hauehauea

Very good video!

Angela, I've already read the texts too, but i don't understood the texts at all. That are a lot of words i don't know the meaning, so i don't know what to say..

12/05/2008

[angela](#)

**help Rita!**

Can anyone help Rita with the words she couldn´t understand?

12/05/2008

[angela](#)

You can post what you want, Paulo!

I´m trying to see the video, but my connection´s like a *turtle*, can you imagine?

As soon as I see it I´ll post my opinion here.

15/05/2008

[angela](#)

I managed to see the video! It´s very good!

How could we imagine such a young boy saying that to his mom!

Has anybody in the community ever had an unexpected attitude like this one?

Do you know any stories of people who have reacted unexpectedly towards something?

20/05/2008

Célia

This video it's very funny! When I saw it I remember this one and I think you will like it too!

<http://www.youtube.com/watch?v=-fVDGu82FeQ>

21/05/2008

[Mila](#)

very funny and so cute!

21/05/2008

Paulo

funny?!

BLOOOOOOOOOOOOOOOO

25/05/2008

[angela](#)

Well done, Célia!

Em meio a todo o apelo sentimental e consumista que envolve datas como o dia das mães (o vídeo foi postado na semana seguinte a essa data), Paulo surpreendeu o grupo por sua iniciativa e criatividade, assim como pelo tema do vídeo que escolheu para postar no site.

Logo de início, Paulo propõe um enquadre de ambiente de aprendizagem, sustentado por sua fala inicial: “*I don’t know if I’m allowed to post this here...*” e aponta a força institucional que direciona o poder de decisão para as mãos da professora, a quem tradicionalmente cabe manter o espaço escolar sob forte assimetria interacional; porém, isto não o impediu de agir autonomamente, projetando um alinhamento de moderador ou iniciador das interações, e de postar um vídeo que, em sua opinião, estava totalmente de acordo com os objetivos do espaço, quando afirma: “*it’s in english and I think you’ll like it*”.

Paulo:

Angela, I don` t know if I` m allowed to post this here, but it` s in english and I think you` ll like it.

<http://www.youtube.com/watch?v = E8aprCNnecU>

Este fórum diferencia-se dos outros em virtude de ter sido iniciado por um aluno, e também por conter grande número de participações marcadas por construções de sentidos características do ambiente virtual, como repetições de letras para indicar riso ou para marcar alinhamento de ironia e/ou ênfase, através da repetição da mesma letra várias vezes (expressões em negrito abaixo), sinalizando o engajamento dos alunos na atividade proposta por um colega.

Paulo se alinha como aluno responsável: “*I have already read those texts*”, mas não submetido ao controle de tempo da professora: “*I’m just waiting for the right moment*”, construindo sua identidade de aluno de modo completamente diverso do processo que geralmente ocorre em interações professor/aluno na sala de aula presencial.

Paulo

and i have already read those texts, I` m just waiting for the right moment to post. **heheh**

11/05/2008

Acredito ser válido salientar que, antes de comentar sobre os textos por mim propostos, Rita menciona o vídeo de Paulo, alinhando-se inicialmente como favorável em relação à agenda tópica do colega, e somente depois propõe um alinhamento para a agenda da

professora, que é diverso, pois remete à sua impotência diante do material. A aluna parece propor o encaixe de dois enquadres ao empregar expressões mais coloquiais, alinhando-se mais informalmente para comentar o vídeo do colega e com frases mais complexas para se dirigir à professora, em relação a quem se posiciona de modo mais formal. A coexistência de enquadres e os alinhamentos laminados, ao mesmo tempo em que indicam convivência de referências, mostram rearticulação de relações de poder panópticas.

Rita

hauehauea

Very good video!

Angela, I've already read the texts too, but i don't understood the texts at all. That are a lot of words i don't know the meaning, so i don't know what to say..

12/05/2008

[delete](#)

21/05/2008

Paulo

funny?!

**BLOOOOOOOOOOOOOOD**

Nesta última contribuição, Paulo constrói um alinhamento bastante irônico em relação ao vídeo postado por Célia, sinalizado pela repetição da letra O: “*BLOOO...D*”. Além disso, Paulo também enseja um alinhamento crítico em relação à opinião de Célia e Mila sobre esse material ao pontuar com sinal de interrogação seguido de sinal de exclamação a palavra “*funny?!?*”

Analisei esta maior liberdade e informalidade que o fórum representou, através de contribuições como as acima assinaladas, considerando-a um indicativo de que, mesmo em ambiente virtual, mais informal e menos marcado pela assimetria interacional, a presença e a voz da professora interferem no modo como os alunos se constroem discursiva e identitariamente. Deste modo, um fórum iniciado pelo próprio aluno ensejou enquadres mais próximos da realidade discursiva destes alunos no ciberespaço e alinhamentos mais despojados de formalidades.

É esse conjunto de procedimentos que rearticula o panoptismo convencional e as relações de poder por ele propiciadas. É possível observarmos, em primeiro lugar, que as interações funcionam com um grau de assimetria imensamente menor do que o da sala de aula anteriormente analisada, indicando turnos de participação sem o controle rígido do professor e um conjunto de alinhamentos cooperativos em que os alunos parecem realmente estar atentos



aos enunciados uns dos outros. Verificamos, em segundo lugar, que, ao compartilhar o controle interacional e discursivo com a professora, os alunos têm a possibilidade de coproduzir e sustentar enquadres e alinhamentos crítico-reflexivos nos quais se constroem como sujeitos responsáveis pelo conhecimento em construção. Além disso, os alunos ainda demonstraram não estar presos à agenda tópica da professora, propondo discussões e postando material próprio e ainda se envolvendo em interações sobre os mesmos.

Atribuo esses efeitos não somente à proposta de trabalho com o letramento ideológico, como também ao abandono da centralidade do texto escrito e impresso em favor de um ambiente escolar híbrido, desenhado por construções de sentidos que contam com diferentes elementos semióticos, sons, imagens, vídeos, etc. e que parece exacerbar o aspecto fabricado e contingente daquilo que denominamos realidade. A partir da forma como os alunos agem no ciberespaço, um amplo repertório de sentidos convencionalizados e de ditames de um modelo de aula de língua estrangeira conformada aos padrões de práticas de letramento descontextualizadas parece perder solidez, indicando um processo de liquefação incipiente, sinalizado pelos alinhamentos inéditos dos alunos acima mencionados. Podemos ponderar, então, que outros efeitos de realidade, mesmo que locais e temporários, estão sendo conjuntamente produzidos.

Entendo, assim, que as ações comunicativas que se desenvolveram nos debates referentes aos fóruns 1, 2 e 3, assim como no fórum “vídeo”, ampliam significativamente o repertório de atuação tradicionalmente alocado aos alunos em sala de aula tradicional, pois neste espaço os alunos puderam ir além do trabalho com o nível sistêmico descontextualizado, abordando a linguagem em uso, e em suas relações com a sociedade, coconstruindo uma multiplicidade de alinhamentos e enquadres indicadores de uma ampla gama de ações: avaliação, reclamação, desabafo, opinião, argumentação, sugestão, etc. Estes movimentos sugerem maior envolvimento dos participantes na tarefa de construção dos sentidos em jogo.

Se levarmos em conta as características e práticas que constituem nossas escolas, as aulas de línguas estrangeiras mencionadas ao longo deste trabalho (especialmente no Capítulo 3), e os jogos interacionais diferenciados que aponto na análise dos fóruns virtuais, penso poder sustentar o argumento de que o uso do espaço virtual teve importância preponderante para a concretização de movimentos inéditos apontados no ambiente escolar em que a pesquisa foi encaminhada; afinal, os alunos não conseguiam expressar-se com tal amplitude e

liberdade nas aulas presenciais, posto que o discurso corrente era o da falta de tempo e a atitude preponderante, a da passividade frente aos conteúdos.

Nos excertos das contribuições realizadas nesses três fóruns, observo um embate entre as identidades institucionais cristalizadas reservadas à professora e aos alunos e a força das ações recorrentes em práticas de letramento digital que, como dito anteriormente (cf. Capítulo 2), preconizam o uso ativo e criativo do espaço virtual e também regimes de tempo e atenção diferenciados. Na próxima seção, esboço resumidamente o arcabouço que fundamentou nossas discussões sobre o tema *gênero social*.

### 6.1.3 A construção do gênero social em práticas discursivas escolares: “*Exposing Gender Stereotypes*”

A adoção de uma perspectiva sócio-construcionista da linguagem e das identidades sociais, já anunciada (cf. Capítulo 2), implica o reconhecimento de que somos (des)construídos a partir das redes e dos embates discursivos aos quais temos acesso. Assim, durante as interações diárias que ocorrem na escola, nossos alunos estão não apenas envolvidos com os conteúdos das diferentes disciplinas, mas também imersos em processos de construção e reconstrução de suas identidades sociais, inclusive sua identidade de gênero.

A partir desta perspectiva, refuto uma visão essencialista sobre questões de gênero, que, ao se ancorar em características biológicas, minimiza a centralidade de contextos sócio-históricos na construção de quem somos. Adoto, assim, um posicionamento que aponta a existência de pressupostos culturais sobre gêneros que, construídos e sustentados socialmente, indicam padrões, normas de comportamento e modelos para o que é ser homem (atitude ativa de dominação e afirmação, muitas vezes até violenta, por exemplo) e o que é ser mulher (identidade mais dócil, passiva e emotiva, por exemplo) e ignorando, portanto, quaisquer outras opções que não se enquadrem em tais conceituações. Compreendo a identidade social de gênero como um construto social elaborado no discurso, assim como todas as outras identidades, passível de inúmeras alterações e ressignificações, a partir dos diferentes discursos ou redes interpretativas nos quais nos engajamos ao longo de nossas vidas.

Em face de tal teorização, as práticas de letramento que ocorrem no espaço escolar podem ser vistas como oportunidades privilegiadas para a negociação, a contestação e a

(re)construção de visões essencializadas sobre as identidades de gênero dos alunos, ao disponibilizar discursos outros, em que os modos socialmente aprendidos e solidificados sobre o que é ser homem e o que é ser mulher possam ser questionados, (re)discutidos e (re)pensados em outras bases.

Foram questionamentos sobre o aspecto construído da identidade de gênero, normalmente ausentes do discurso escolar, mas cruciais para a compreensão e a reflexão sobre nós mesmos, creio eu, que motivaram a introdução dos temas Mídia (em setembro) e Gênero (em outubro) para problematizar, respectivamente, a construção discursiva de conceitos como beleza, raça, etc. e o aspecto socialmente constituído e naturalizado das identidades sociais de gênero; este último foi a motivação para o fórum que apresento e analiso a seguir.

Antes de apresentar minha análise deste fórum, penso ser pertinente comentar o modo como o assunto foi introduzido na sala de aula presencial e motivou as postagens na comunidade virtual.

Após todas as leituras e debates sobre a construção discursiva de conceitos como beleza, elegância, feiura, etc., que podíamos verificar no uso interessado que a mídia faz da linguagem e de outros elementos semióticos, ocorridos durante o mês de setembro, concluí que era hora de introduzir o conceito de gênero social a partir de uma perspectiva sócio-construcionista.

Para problematizar o sentido de gênero corrente na sociedade, preparei vários exemplos de comportamentos naturalizados (“eu posso chorar”, “eu tenho a força”, “invisto na minha imagem”, etc.), que, supõe-se, são atributos de homens ou de mulheres, coleí no quadro duas caixas grandes e fui indagando meus alunos sobre onde colar cada uma das características apresentadas. Não sem alguma discussão e conflito para concluir tal atividade, ao terminar a tarefa perguntei se algumas das características não poderiam mudar de lugar; houve grande silêncio, então pedi que Lúcio dissesse qual o objetivo da atividade e ele não conseguiu responder. Imediatamente, Rita ponderou: “Acho que serviu para mostrar que a gente rotula as pessoas, coloca as pessoas em caixinhas, e elas são diferentes.” Como o tempo da aula é exíguo, nenhum outro aluno se posicionou sobre o assunto, e a aula chegou ao fim.

Na aula seguinte, iniciei minha fala explicando que as aulas subsequentes seriam dedicadas ao estudo do gênero e do modo como homens e mulheres são levados a se

comportarem na sociedade. Perguntei aos alunos como viam o comportamento de homens e mulheres e recebi os seguintes comentários, registrados em minhas notas de campo e, posteriormente, no meu diário (reflexivo) de pesquisa, em 16 de outubro de 2008:

- ✓ *“O homem é mais agressivo do que a mulher”* (Flávio)
- ✓ *“O homem é natural, é natural a agressividade do homem”* (Alberto)
- ✓ *“Não, é uma imagem da mídia, um estereótipo da mídia”* (Alan)
- ✓ *“As mulheres são mais afetivas, mexem mais com sentimentos, são mais ligadas aos sentimentos, já os homens são mais lógicos”* (Laura)
- ✓ *“Não, penso que as pessoas são diferentes, os homens não são todos assim, nem as mulheres”* (Rita)
- ✓ *“As mulheres têm que ser magras pra seguir o modelo das capas de revista”* (Célia)

Uma leitura, mesmo que rápida, destes depoimentos dá conta de aferir o quanto os nossos comportamentos estão orientados e sedimentados por discursos essencialistas que apontam como inescapável a ideia de que pessoas do mesmo sexo se constroem dentro dos mesmos gêneros, com as mesmas características, ações e reações.

Entretanto, as falas de Alan e de Rita parecem já desconstruir tal orientação. Enquanto Alan assentiu ao caráter fabricado de tais concepções, parecendo remeter à construção (possivelmente remetendo aos debates anteriores, que tratavam da influência da mídia na construção de quem somos), Rita apontou a diferença entre as pessoas, mesmo entre as do mesmo sexo (provavelmente remetendo à sua fala da aula anterior acima mencionada, momento em que ela se alinhava, e também aos colegas, como rotulando e usando estereótipos).

Penso ainda ser relevante informar que os temas e leituras que precederam este fórum se constituíram, sem dúvida, como aqueles que mais motivaram os alunos (cf. análise dos questionários finais, Seção 6.1.5), chegando até mesmo a motivar a participação de uma aluna de outra turma, que inicialmente não participava do grupo de trabalho.

A proposta deste fórum era a postagem de aspectos da vida social que estivessem associados ao aspecto construído de identidades de gênero, estudados em sala de aula:

## Exposing Gender Stereotypes

[Home](#) > [Communities](#) > [Schools & Education](#) > [Project 2008 – 2C](#) > [Forum](#) > Messages

first | < previous | next > | last showing **1-5** of **5**

21/10/2008

[angela](#)

### **Exposing Gender Stereotypes**

Could you find any examples associated to the subject we´re discussing in class?  
Let´s share examples...

28/10/2008

Lara

### **I found...**

I found this video, that talk about the girl Eloá, and her ex boyfriend...

Its a video from Jornal Hoje, and tell us about the personality of the boys, and the social behave now a days. It's not in ingles, unfortunately... But is intersting to see and have a critical ideia from the society.

Xoxo; Sarah – 2A

<http://g1.globo.com/jornalhoje/0,,MUL805661-16022,00-PSIQUIATRA+ANALISA+PRESSOES+SOBRE+ELOA+E+LINDEMBERG.html>

28/10/2008

Célia

Well, I'm supposed to associate any topic of the text we work at class with a topic from this community, and I chose Dove's advertise video posted by Angela!

<http://br.youtube.com/watch?v=qm1uNqHw6Xo>

I think this advertisement is related with the idea from the last paragraph of the text:  
"The reigning Miss USA, Kenya Moore, a sophomore attending Wayne State University in Detroit, has discovered a source of self-esteem worth emulating." Everything comes from within me." she told Jet magazine recently. "Real beauty is within. Inner beauty comes from what the soul says and how you treat other people."

The video make us think about what is real beauty. The most important purpose is to make peace with beauty, and the lyric of the song says:

I see your true colors shining through

I see your true colors,

And that's why I love you

In summary, the advertisement says that each woman has her own beauty, but in different ways! That's the inner beauty, and it comes from your self-esteem.

This kind of advertisement is on all the time, and that's exactly because it will hit most women around the world. All women have something in her body that she'd like to change, and this is the real point of the advertisement!

Many people say that real beauty is within, but in practice that's not what happens!

You don't see at magazines, advertising, or Hollywood movies fat or ugly models!

All these media girls fit in a beauty stereotype, and the society makes all women think they should be like them! That's why we see many girls doing plastic surgery or anorexia and bulemia cases.

29/10/2008

Ana

Angela, I found a text about the model who died 3 years ago, Ana Carolina Reston, from a generalized infection caused by anorexia. The text include the question of the care that the parents have to take whith children, because their loss is irreparable. Very interesting text to think about the influence of the midia.

<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/11/16/AR2006111601392.html>

30/10/2008

Mariana

Angela, I really like this video, its another Dove production!! Is soo much interesting because some people think that the girls that appearing in the ads, are really that way. but they're not!!! Are soo many precess involved to make the person more "perfect"

<http://www.youtube.com/watch?v = iYhCn0jf46U>

first | < previous | next > | last

Lara<sup>39</sup> iniciou sua contribuição indicando um enquadre de debate, ao sugerir a associação de discursos naturalizados sobre o que é ser homem/mulher a alguns dos problemas sociais que vivenciamos, como a violência masculina em relação às mulheres, razão de algumas tragédias como a que figurava nos principais veículos da mídia naquele momento – o caso Eloá<sup>40</sup>.

A escolha lexical “*it is interesting to see and have a critical idea from the society*” propõe um alinhamento crítico sobre este assunto, ao mesmo tempo em que remete sua motivação a aspectos sociais, e não a uma essência biológica.

Ao projetar um enquadre de aula de Inglês para as interações da comunidade, indicado pelo uso das expressões: “*It's not in ingles, unfortunately...*”, Lara também sustenta um alinhamento de reparadora através do uso do item lexical “*But*”, que funciona apontando que, apesar de o vídeo não estar em Inglês, trata do tema em questão.

Lara

#### **I found...**

I found this video, that talk about the girl Eloá, and her ex boyfriend...

Its a video from Jornal Hoje, and tell us about the personality of the boys, and the social behave now a days. It's not in ingles, unfortunately... But is intersting to see and have a critical ideia from the society.

<sup>39</sup> Inicialmente, essa aluna não pertencia ao grupo de alunos com o qual trabalhei, mas sempre me perguntava sobre os temas trabalhados e pediu que, a partir desse mês, fosse adicionada à comunidade.

<sup>40</sup> O “caso Eloá”, acontecimento trágico ocorrido em outubro de 2008, ocorreu quando o ex-namorado de uma adolescente de 15 anos, aparentemente inconformado com o fim do namoro, seqüestrou e matou a menina Eloá, gerando grande comoção nacional e ampla cobertura jornalística, como a entrevista gravada e postada na comunidade pela aluna Lara.

Xoxo; Sarah – 2A

<http://g1.globo.com/jornalhoje/0,,MUL805661-16022,00-PSIQUIATRA+ANALISA+PRESSOES+SOBRE+ELOA+E+LINDEMBERG.html>

A contribuição de Célia aponta veementemente o aspecto construído, fixo e único atribuído às identidades de gênero, o qual sustenta a existência de interesses, necessidades e características comuns a todas as mulheres. O uso do modalizador deôntico “*should*” indica esse grau de comprometimento:

Célia

Many people say that real beauty is within, but in practice that's not what happens!  
You don't see at magazines, advertising, or Hollywood movies fat or ugly models!  
All these media girls fit in a beauty stereotype, and the society makes all women think they should be like them! That's why we see many girls doing plastic surgery or anorexia and bulimia cases.

Aludindo ao conceito de discurso como ação social, Célia propõe um alinhamento de indignação a respeito da legitimação e valorização social do que é “ser mulher” (*not fat, not ugly, etc.*). Este alinhamento é sinalizado por sentenças como: “*You don't see at magazines, advertising, or Hollywood movies fat or ugly models!*” ou “*Many people say that real beauty is within, but in practice that's not what happens!*” O emprego de diversos pontos de exclamação ao final de suas frases também colabora na sinalização de tal alinhamento.

Sobreposta à percepção de que os padrões de comportamento ditados pela sociedade causam efeitos negativos às mulheres que se submetem aos seus ditames está o aspecto relacional dos processos de constituição das identidades, ou seja, a ideia de que elas próprias constroem sua identidade de mulher, aluna, estudante, etc., sobre bases menos aprisionadoras.

Ao apontar os efeitos negativos e ditatoriais de normas e conceitos construídos e impostos sobre o que é ser mulher, Célia cria um alinhamento de oposição em relação a tais discursos, sugerindo que não há interesses fixos associados aos gêneros. Desse modo, ela mesma pode constituir-se identitariamente de modo distinto aos padrões pré-concebidos que critica.

Seguindo o mesmo direcionamento de Célia, Ana também enquadra este fórum como um momento para crítica aos padrões impostos sobre o que é ser mulher, oportunidade em que propõe um alinhamento de denúncia – marcado pelo uso do adjetivo “*irreparable*” – quanto à seriedade e ao risco envolvidos no processo de perseguir um modelo de identidade

único, socialmente constituído e culturalmente disseminado. Ana também sustenta um alinhamento de pesquisadora, colaborando com a discussão através da disponibilização para o grupo de um link de acesso a um texto que relata o comportamento extremo de uma modelo em relação a padrões de beleza e bem-estar<sup>41</sup>.

Ana

Angela, I found a text about the model who died 3 years ago, Ana Carolina Reston, from a generalized infection caused by anorexia. The text include the question of the care that the parents have to take whith children, because their loss is irreparable. Very interesting text to think about the influence of the midia.

<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/11/16/AR2006111601392.html>

Um aspecto que chamou minha atenção nas postagens deste fórum foi o modo como os alunos fizeram associações entre diferentes modalidades de textos, atuando de modo ativo, criativo, interessado e colaborativo. Esta proposta de vídeos associados aos textos e às discussões de sala de aula corrobora a ideia, já discutida, de que a escola pode contemplar outros tipos de letramento, integrando ao seu cotidiano diferentes modos de acessar o conhecimento. As variadas formas de expressão escolhidas pelos alunos – entrevistas, textos escritos, vídeos, depoimentos pessoais, etc. – indicam a viabilidade da integração entre o currículo escolar e a cultura audiovisual-eletrônica, que vem, cada vez mais, integrando a vida social contemporânea, remetendo, assim, à noção de letramento ideológico defendida neste estudo e cuja atuação legitima outros modos de constituir sentidos e lidar com o conhecimento que emergem das práticas sociais cotidianas, podendo, portanto, envolver o estudo de uma letra de *rap*, a associação entre um vídeo do *YouTube* e um texto do livro didático, ou ainda o trabalho com uma música para estudo de algum ponto gramatical, por exemplo.

Neste fórum, percebo ainda que meus alunos atuam como pesquisadores de textos culturais e os partilham com o grupo. Quatro alunos postaram sugestões de material relacionado à discussão (Lara, Célia, Ana e Mariana); tal movimento indica alinhamentos de alunos mais ativos e corresponsáveis pelo trabalho realizado e pelo conhecimento construído, e também uma ressignificação de atributos identitários de alunos e professor.

---

<sup>41</sup> O texto sugerido pela aluna Ana foi utilizado em sala de aula para trabalhar preposições: *Brazil Model Who Battled Anorexia Dies* (cf. Anexo E)



No entanto, este movimento, mais livre e cooperativo, que sinaliza trabalho conjunto e complementar, convive com posturas ainda bastante tradicionais, que levam Mariana e Ana a se dirigirem somente a mim:

29/10/2008

Ana

Angela, I found a text about (...)

30/10/2008

Mariana

Angela, I really like this video, (...)

Tais posturas mais tradicionais certamente foram também responsáveis pela ausência de contribuições sobre as sexualidades, questões entrelaçadas ao conceito de gênero. Identidades gays ou lésbicas não foram mencionadas ou discutidas, corroborando, no meu entender, a interdição e o silenciamento destes e de muitos outros temas em instituições como a escola. Eu mesma não percebi, no momento do fórum, tais ausências; só agora, ao analisar suas interações, este aspecto chamou minha atenção.

#### 6.1.4 *Aula presencial: interações híbridas*

A aula presencial analisada a seguir ocorreu no dia 4 de novembro de 2008. Refiro-me às interações que dela fazem parte como híbridas porque, de acordo com a atividade proposta para esta aula, os alunos deveriam escolher uma das mensagens postadas na comunidade virtual, associá-la ao texto lido em sala: *The Beautiful, the Bulemic and the Dead* (cf. Anexo F) e então apresentar seu trabalho para o grupo na sala de aula presencial<sup>42</sup>.

Durante esta aula, que foi gravada em áudio, os alunos estavam organizados em forma de ferradura e a professora ocupava uma das carteiras desse arranjo. Havia ainda uma mesa ao centro, sobre a qual um gravador foi posicionado.

---

<sup>42</sup> Importante notar que, segundo Buzato (2007), não é possível separarmos o real do virtual, uma vez que estas práticas estão imbricadas uma na outra. O aluno que transita no ambiente virtual é o mesmo que está presente em interações presenciais, imbuído das práticas dos dois ambientes, hibridizando o virtual a partir do presencial e vice-versa.

A seguir, apresento um recorte da aula em questão e também os pontos que considere relevantes:

- 001 Professora: Olha só, a gente vai então hoje fazer a apresentação que a gente  
002 combinou quem fez, né, já é na verdade o segundo momento para a  
003 apresentação...
- 004 Então a gente vai... tem gente que colocou [aluno fala algo  
005 inaudível]... não precisa me entregar nada, vocês vão apresentar isso  
006 mesmo que seja oralmente com alguma... é porque o que eu queria que  
007 vocês trouxessem escrito só pra o pessoal ter noção é que parte da  
008 comunidade você usou, qual mensagem da comunidade você usou mas  
009 tudo bem se você não trouxe.
- 010 Jorge: Eu não tô na comunidade aí como eu vou fazer...?
- 011 Professora: o que eu falei é para você associar o texto que a gente trabalhou há duas  
012 aulas passadas a algum comentário que estivesse na nossa comunidade...  
013 Você não tem acesso a ela? Qualquer um, mesmo que não esteja pode ter  
014 acesso pode ler o que está lá... e aí na aula passada você me falou isso e  
015 eu falei com você, como fiz no outro trabalho que você teria  
016 oportunidade então de associar isso a qualquer prática, qualquer anúncio  
017 de jornal, artigo de jornal ou revista, isso foi o que a gente conversou na  
018 aula passada (3)
- 019 Professora: A gente tá...sobre o quê que a gente tá conversando a gente está  
020 conversando em inglês esses dias e lendo já há três aulas sobre como é  
021 que os rapazes e as meninas se constroem como rapazes e meninas o que  
022 eles acham que é importante fazer, como é que eles agem para se afirmar  
023 como meninos ou meninas pra se enquadrarem nas caixinhas que a gente  
024 conversou na aula passada, lembra? A gente conversou sobre isso e eu  
025 coloquei no quadro né? O quê que o rapaz normalmente faz pra  
026 confirmar o quê que a sociedade pede ou a mídia, que ele faça o quê de  
027 um modo geral a sociedade e a mídia ditam? Você tem que fazer isso pra  
028 ser considerado menina ou rapaz, pra encaixar lá...nos padrões impostos  
029 de alguma forma pela sociedade e pela mídia é isso....
- 030 Então a gente leu os textos e você teria que procurar algum artigo,  
031 alguma coisa que fosse de encontro ou ao encontro dessas idéias que a  
032 gente conversou aqui. Eu mostrei, por exemplo, um artigo da revista Veja  
033 há duas aulas atrás falava: "Câncer de macho" lembra? Eu passei nos  
034 grupos e mostrei o caso de meninos que pra reafirmar sua masculinidade]  
035 não passavam o filtro solar porque filtro solar é coisa de menina dentro  
036 do senso comum pra aquele grupo de caras lá ... Surfistas! Alguma coisa  
037 assim, lembra que eu mostrei? E aí a reportagem mostrava como muitas  
038 vezes essa forma de ser homem ditada pela mídia e pelos padrões da  
039 sociedade que a gente vive hoje (ênfase) que isso já foi diferente, hoje,  
040 elas mostram pra gente que às vezes isso traz coisas ruins pra pessoa e  
041 que a gente deve olhar sempre de modo crítico pra essas coisas que a  
042 gente faz e que às vezes retornam contra a gente... É simplesmente uma  
043 tentativa de refletir e olhar criticamente pra essas nossas atitudes que às  
044 vezes trazem coisas ruins, tem o exemplo da violência, os meninos  
045 pensam que têm que ser agressivos ou violentos pra provar sua  
046 masculinidade, as meninas ficam, muitas vezes, escravas da aparência  
047 externa, a gente viu o exemplo de pessoas famosas e também de pessoas  
048 comuns que até já morreram porque ficaram escravas desse modelo que

- 049 já foi diferente também. A história mostra pra gente que uma “Mona  
050 Lisa”, por exemplo, era o modelo de mulher há vários anos atrás, no  
051 século passado, era uma mulher gordinha, cheinha – isso significa que  
052 para ser mulher não precisa ser magrinha e ter medidas exatamente como  
053 as modelos ... A gente começou vendo isso...
- 054 Os homens a mesma coisa, o modelo que a gente tem hoje de homem e  
055 de masculinidade não é um modelo que sempre existiu e isso significa  
056 que a gente não precisa, necessariamente, seguir tudo,  
057 todas aquelas coisas que a sociedade fala pra gente
- 058 Alan: Como é que era antigamente o (.)  
059 o modelo?
- 060 Professora: Depende da época, depende da cultura, dentro da cultura brasileira a  
061 gente pode estudar, retroceder um pouco e olhar o quê que era o modelo  
062 de homem antes e o modelo de homem hoje. Eu não trouxe pra vocês,  
063 mas vou trazer, o que eu li em algum lugar sobre o Marcelo Novaes  
064 falando sobre os filhos dele – Marcelo Novaes é aquele ator que faz um  
065 surfista nessa novela das seis – e o Marcelo Novaes estava falando da  
066 relação dele com os filhos da vida real. Achei muito interessante porque  
067 ele se mostrou um homem bastante pós moderno no sentido de que ele  
068 falou assim que era muito orgulhoso dos filhos dele porque eram muito  
069 sensíveis e inteligentes, porque normalmente um pai, num padrão  
070 diferente (mais antigo) se orgulharia do filho que bate, que não leva  
071 desaforo para casa, que é agressivo – achei interessante ele dar exemplo –  
072 eu vou trazer para vocês ainda ele falando dos filhos dele, que não se  
073 encaixam nesse padrão de masculinidade que é associado à violência e  
074 agressividade do homem... e esse é só um exemplo ... Mas o principal  
075 aqui pra todos nós, pra mim, o ganho disso é a gente perceber o quanto  
076 que a gente tem que ficar sempre alerta e crítico no sentido de a gente  
077 não fazer coisas que não são boas pra gente, nesse sentido.  
078 e aí só a gente que sabe .
- 079 Célia: ((aluna começa a perguntar algo))xxx
- 080 Professora: Fala (.)
- 081 Célia: é rapidinho, tipo assim, eu vejo uma matéria na revista e aí eu tenho que  
082 colocar uma introdução do que e foi a matéria na revista e associo com o  
083 Orkut?
- 084 Professora: Não, no seu caso, você está na comunidade, você olha o que está na  
085 comunidade, o João só vai olhar fora porque ele não está na  
086 comunidade... você não precisa ficar folheando revista, olha a  
087 comunidade, desde as primeiras discussões quando a gente falou sobre o  
088 Orkut até hoje...
- 089 Ana: Então tem que saber informação do Orkut =
- 090 Professora: = ((cortando a fala da aluna)) o que ta na comunidade mais a sua  
091 associação do texto com o que ta lá, as postagens... tá? ((pequena pausa))
- 092 Professora: Mais alguém quer perguntar alguma coisa? [5] Lúcio, vamos lá↑
- 093 Lúcio: Em inglês?

- 094 Professora: Hum hum... How...What what... How could you associate the text you  
095 read in class with the messages we have in our community?
- 096 Lúcio: I chose a message that... ((professora interrompe)) =
- 097 Professora: = Fala bem alto por que o pessoal de lá tem que ouvir você...
- 098 Lúcio: I chose a message of Stella, one she posted in the community too, the  
099 video shows Hillary Duff ...in a picture that have been modified by  
100 someone and shows that people are doing ((eu interrompo))
- 101 Professora: Hillary Duff video had been retouched? ((eu pergunto demonstrando  
102 certa hesitação)) =
- 103 Lúcio: = ((enquanto estou terminando a pergunta Lucas já responde)) Yes, Yes...  
104 not the vídeo, the Picture
- 105 Professora: The picture (.) OK↑
- 106 Vários alunos: Falas interpoladas: [Yes, Yes]
- 107 Professora: Falas interpoladas: not the video, the picture, ok, ok ALL RIGHT
- 108 Lúcio: So ahh xxxxxx A lot of people look at the picture and say oh!  
109 She's perfect! I'd like to be like that but in the end it's not the reality,  
110 there's no one like that xxxx
- 111 Mila: I .. I..
- 112 Professora: OK What have you done? Come on↑ Shisssss
- 113 Mila: I wrote about =
- 114 Professora: = Mais alto
- 115 Mila: I chose that one that were in the community about the ....open of the...  
116 Olympi... ((muito hesitante)) =
- 117 Professora: = Olympic opening . the Olympic Opening?↑
- 118 Mila: Can I read?
- 119 Professora: Yes, sure↑
- 120 ((Aluna lê o que escreveu sobre a mensagem. É um texto longo que  
121 ela mesma produziu a partir de uma mensagem postada na comunidade.))
- 122 Professora: Very interesting this part.. Ah.. would you like to comment anything on  
123 these two contributions? This is a very good exercise, see what they've  
124 done, comment on it, use English to comment on somebody else's  
125 opinion
- 126 Alan: Hillary Duff ah..she's...o que que o Lúcio falou?

- 127 Professora: O Lúcio? About Hillary Duff Picture which had been  
128 retouched
- 129 Lúcio: The girl her body is not that
- 130 Rita: Yes, that's what he said, nobody is perfect and they try to look like  
131 perfect by doing these things to the picture, by changing their picture...  
132 Is it what you mean Leo?
- 133 Professora: Yeah Yes
- 134 Rita: I chose this advertising because it shows what almost all women want  
135 to be. They want to be like role models that follows a standard of  
136 beauty. This Magazine "Atrevida" is for girls so they are influenced by  
137 the adds. This "Maximodel 2009 =
- 138 Professora: = Shissss João, please↑ Shisss ((para a turma))

Embora esta aula ainda apresente vários aspectos que remetem a uma ordem institucional naturalizada e bem marcada, ela também apresenta muitos sinais de afastamento das práticas recorrentes que caracterizam tal organização escolar. Arriscaria dizer que se trata de uma aula que está mais próxima das características e práticas que aponte nas interações realizadas nos fóruns da comunidade virtual, afastando-se dos padrões e movimentos institucionalmente consagrados e reconhecidos no ambiente escolar como *aula de Inglês*.

No início da aula, por exemplo, minhas falas se sobrepõem às dos alunos, quase não dou espaço para que eles se expressem, ocupo longos turnos. No entanto, devo pontuar que mesmo este meu excessivo tempo de ocupação do piso conversacional está diferenciado, pois meu discurso ocorre em torno de temas usualmente não tratados na escola. Em minha fala, conceituo cultura como um sistema aberto (linhas 60-61), aponto que nossa realidade é constituída a partir de “efeitos de verdade” (tomando emprestado o termo foucaultiano) que atendem a momentos sociais, históricos e políticos específicos (linhas 49-57), pondero sobre os efeitos de ações que, uma vez naturalizadas e imbricadas na história cultural que herdamos, ganham estatuto de verdades incontestáveis, mesmo que causem dor e sofrimento (linhas 19-49 e 74-78), e também dou um exemplo de comportamento de um homem contemporâneo que parece fraturar um estereótipo relativo ao gênero masculino (linhas 62-74). Apresento abaixo alguns exemplos desta fala:

019 Professora: A gente tá...sobre o quê que a gente tá conversando a gente está  
020 conversando em Inglês esses dias e lendo já há três aulas sobre como é  
021 que os rapazes e as meninas se constroem como rapazes e meninas o  
022 que eles acham que é importante fazer, como é que eles agem para se  
023 afirmar como meninos ou meninas pra se enquadrarem nas caixinhas que  
024 a gente conversou na aula passada, lembra? A gente conversou sobre  
025 isso e eu coloquei no quadro né? O quê que o rapaz normalmente faz pra  
026 confirmar o quê que a sociedade pede ou a mídia, que ele faça o quê de  
027 um modo geral a sociedade e a mídia ditam? Você tem que fazer isso pra  
028 ser considerado menina ou rapaz, pra encaixar lá... nos padrões impostos  
029 de alguma forma pela sociedade e pela mídia é isso....  
030 (...)  
031 (...)  
032 (...)  
033 (...)  
034 (...)  
035 (...)  
036 (...)  
037 (...)  
038 (...)  
039 (...)  
040 (...)  
041 (...)  
042 (...)  
043 (...)  
044 (...)  
045 (...)  
046 (...)  
047 (...)  
048 (...)  
049 (...)  
050 (...)  
051 (...)  
052 (...)  
053 (...)  
054 (...)  
055 (...)  
056 (...)  
057 (...)  
058 (...)  
059 (...)  
060 (...)  
061 (...)  
062 (...)  
063 (...)  
064 (...)  
065 (...)  
066 (...)  
067 (...)  
068 (...)  
069 (...)  
070 (...)  
071 (...)  
072 (...)  
073 (...)  
074 (...)  
075 (...)  
076 (...)  
077 (...)  
078 (...)

Há nesta aula um conjunto de alinhamentos que aponto como um dos mais significativos quanto à mitigação do grau de assimetria da sala de aula (linhas 101-107). Neste excerto, verifico uma reversão das atribuições tradicionais de aluno e professor, marcada por mim através da pergunta que faço ao aluno e também pelo referido tom de hesitação, que me posicionam como par menos competente em relação ao aluno: *“Hillary Duff video had been retouched? ((eu pergunto demonstrando certa hesitação))”*. O engatamento na fala de Lúcio, indicando pressa em retomar o turno, poderia sinalizar também uma estratégia para a manutenção da vez de falar: *“= ((enquanto estou terminando a pergunta Lucas já responde))Yes, Yes...not the vídeo, the Picture”*. Logo em seguida, como que sustentando o alinhamento de detentor de saber alocado a Lúcio, ecoo e acato sua resposta: *“The picture (.) OK↑”*.

Posso perceber, ainda nesta seqüência da interação, que a perda do gerenciamento e da voz de controle que eu exercia até então possibilitou aos outros alunos da sala a busca por um alinhamento semelhante ao de Lúcio, enquadrando esse momento como uma possibilidade de se posicionarem no discurso da sala de aula, não mais como dependentes do meu conhecimento, mas como colaboradores dos sentidos construídos:

105	Vários alunos	Falas interpoladas: [Yes, Yes]
106	Professora	Falas interpoladas: not the video, the picture, ok, ok ALL RIGHT

Se um antropólogo como Nestor Garcia Canclini (2007) analisasse tal excerto, provavelmente apontaria que, estando em jogo o uso de novas tecnologias, o fato de meus alunos e eu pertencermos a diferentes gerações também foi um fator que motivou a reversão de atribuições institucionais acima sinalizada (cf. citação na Seção 6.1.5); afinal, nossos alunos são caracterizados por diferentes autores da cibercultura como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), ou seja, como sujeitos que já cresceram lidando com tecnologias que para nós, professores, se caracterizam como novidades recém chegadas.

Apesar desta amostra de inversão no jogo de forças que compõe a sala de aula, é clara a minha tentativa de recuperar a condução das interações. Ao aumentar meu tom de voz para dizer “*ALL RIGHT*” sinalizo a mudança para um enquadre mais convencional e um realinhamento meu como detentora do saber e controladora da interação, buscando silenciar o grupo para dar continuidade à narrativa de Lúcio.

Embora esteja operando oscilatoriamente entre a permanência e a desestabilização de sentidos hegemônicos (pois, em diferentes momentos, continuo alocando turnos e avaliando), percebo que há muito maior espaço para a voz dos alunos e expressão de suas ideias e opiniões, como a seguir:

093	Professora:	Mais alguém quer perguntar alguma coisa? [5] Lúcio, vamos lá↑
-----	-------------	---

Interessante perceber que minha pergunta foi seguida de longa pausa, que, no meu modo de entender, sinaliza a real intenção de que os alunos tomem a palavra e manifestem seu pensamento, alinhando-se como interlocutores ratificados e responsáveis.

O incentivo a alinhamentos mais participativos pode também ser verificado em:

122	Professora:	Very interesting this part... Ah... would you like to comment anything on these two contributions? This is a very good exercise, see what they've done, comment on it, use English to comment on somebody else's opinion
123		
124		
125		

Ainda na direção de uma provável desarticulação das práticas tradicionais que normalmente caracterizam a escola, penso que o tipo de atividade desenvolvida, por si só, já enseja alguma desestabilização dos fundamentos disciplinares históricos que organizam o fazer educacional. Os alunos tiveram liberdade para escolher qualquer mensagem postada na comunidade, associando seu conteúdo ao texto acima referido, lido em sala, para depois apresentarem seu trabalho em forma de depoimento para mim e para os demais colegas na sala de aula presencial.

De modo a realizar o trabalho solicitado, os alunos prepararam apresentações a partir do emprego de diferentes modalidades de texto, como Rita, que associou uma mensagem da comunidade (escrita) a um anúncio de revista e também Lúcio, que usou um vídeo e uma mensagem postados na comunidade, dentre outros.

A proposta de trabalho para esta aula enseja um enquadre de construção coletiva, participativa e multimodal do conhecimento. Ela favoreceu a projeção de novos alinhamentos por parte dos alunos: propositores/iniciadores de tópicos, analistas, avaliadores críticos das mensagens dos colegas, leitores e escritores críticos, interlocutores responsáveis e ainda produtores do conhecimento.

Trata-se de um exercício que, ao fazer espaço para a negociação de escolhas – que devem ser fundamentadas –, ajuda os alunos a desenvolverem seu senso crítico, sua autonomia e sua responsabilidade, aumentando o leque de experiências e vivências intersubjetivas e comunicacionais oferecidas pela escola.

Nos excertos a seguir, posso verificar que alunos se alinham como iniciadores do tópico e como interlocutores que têm seu discurso legitimado pelo grupo, ao mesmo tempo em que projetam um enquadre de troca e diálogo para o espaço da sala de aula de Inglês. Ao iniciarem suas sentenças com a construção “*I chose*” (em negrito nos excertos abaixo), os alunos demonstram atitude ativa e autônoma, enquadrando o momento como possibilidade de exercitarem sua autonomia e pensamento crítico, um espaço discursivo que pode ser ocupado por suas opiniões e ideias.

098  
099  
100  
101

Lúcio:

**I chose** a message of Stella, one she posted in the community too, the video shows Hillary Duff ...in a picture that have been modified by someone and shows that people are doing ((professora interrompe))



115 116	Mila:	<b>I chose</b> that one that were in the community about the ....open of the.... Olympi...((muito hesitante)) =
134 135 136 137	Rita:	<b>I chose</b> this advertising because it shows what almost all women want to be.They want to be like role models that follows a standard of beauty. This Magazine "Atrevida" is for girls so they are influenced by the adds. This "Maximodel 2009 =

Interessante notar que os alunos reproduziram, presencialmente, muitas das práticas diferenciadas que pontuei quando da análise dos fóruns virtuais realizados na comunidade do site Orkut. Observo que esses alunos tiveram uma postura menos passiva em sala de aula, pois participaram ativamente dos debates propostos e demonstraram autonomia para tomar o turno e apresentar seus trabalhos, opiniões e críticas.

Diferentemente da primeira aula presencial analisada, aqui há evidente interesse, por mim sinalizado, de que os alunos se posicionem criticamente frente aos textos que leem, e há a abertura de diálogo entre as experiências que ocorrem dentro da sala de aula e as vivenciadas pelos alunos fora dos limites da escola. O ler e o escrever já não se assemelham a um processo neutro e descontextualizado, mas levam em conta a situacionalidade do grupo e os novos modos de comunicar e significar que a contemporaneidade nos apresenta, corroborando, deste modo, o uso e a legitimação de práticas de letramento ideológico.

Com base nessas observações, creio que esta aula pode exemplificar uma imbricação entre as práticas mais livres e colaborativas, que caracterizam o ambiente virtual, e ações recorrentes e que ratificam crenças naturalizadas sobre o que fazer e como se comportar em instituições como a escola. Ousaria até indicar certa prevalência das ações associadas às práticas de letramento digital, introduzidas no início do ano letivo.

Tais observações não significam, entretanto, que eu não tenha verificado a convivência com sentidos mais convencionais, que remetem ao letramento autônomo, pois, como dito anteriormente (Capítulo 4), os modos de ser e agir que vêm organizando o espaço escolar há séculos estão ainda muito presentes e atuantes na sala de aula e exigem esforços múltiplos e repetidos para serem fraturados. Já ao final do ano, após aproximadamente sete meses de práticas diferenciadas em sala, eu contava ainda com alguns alunos que pareciam bastante indiferentes à proposta, realizando tarefas objetivando apenas a nota, muito dependentes das orientações da professora, subutilizando o espaço destinado a reflexões e

engajamento discursivo e não percebendo qualquer vinculação entre a vida fora da escola e as práticas que ocorrem no interior da mesma.

Seguindo minha proposta, iniciei em sala de aula um último debate, sobre a vitória de Barack Obama nas eleições para a presidência dos Estados Unidos, visando resgatar alguns dos temas trabalhados anteriormente, como a condição dos negros na sociedade, ideias naturalizadas e norteadoras de comportamentos construídas e ratificadas através de discursos e ações cotidianas, etc. – análise que se encontra a seguir.

#### 6.1.5 *Proposta de trabalho final: “What’s going on?!!”*

Aproveitando um momento em que vários discursos sobre temas frequentemente silenciados nas agendas pedagógicas (líderes negros, como Barack Obama e Louis Hamilton, homossexualidade, etc.) estavam em foco na mídia, e tomando como ponto de partida um texto de Lúcio em que ele associa os ideais de beleza perseguidos a uma tendência de “embranquecimento” da sociedade, propus na sala de aula que os alunos, em duplas, iniciassem uma reflexão sobre os novos discursos aos quais estávamos sendo expostos, procurando associar e buscar relações entre os mesmos, para depois postar na comunidade suas conclusões sobre essas reflexões e leituras.

Os alunos tiveram prazo de uma semana para amadurecer suas ideias antes de as inscrever na comunidade. Este trabalho, assim como o trabalho de pesquisa sobre raça, se constituiu como uma das atividades de avaliação do segundo e terceiro bimestres.

## Work in Pairs: What’s going on?!!!

[Home](#) > [Communities](#) > [Schools & Education](#) > [Project 2008 - 2C](#) > [Forum](#) > Messages

first | < previous | next > | last showing **1-8** of **8**

16/11/2008

Célia

All these people go against the classic stereotype, so we can note the beginning of some changes in the society. We think people are becoming more flexible and accepting new standards. As example we have the election of the first American black president and women involved with politics, like Hillary Clinton, Sara Palin and Margarida Salomão. We can notice that Homosexuality are being treat in a more natural way, like in the soap operas. In spite of these changes, some people are still suffering prejudice and are discriminated by the society.

The people mentioned probably had to work hard to achieve their goals and being accepted in the society. They can be examples for people who get through difficulties and encourage them to don't give up their dreams.

(Grupo: Mila e Célia)

17/11/2008

Rita

We noticed that nowadays things are changeing. The election of the first black president in the history of the USA represents a huge development in social and racial relations. Recently women have started to take part in politic affairs: Hillary, Sarah and Margarida Salomão are examples of sucessful carees although they weren't elected. Both Obama and these women had to overcome lots of obstacles since most politians are male and white. The sexual option is a very delicate subject also. It has always been showcased by TV in a very desrespectful and carictural way, but this is not comum anymore. An homosexual example is shown in the "A Favorita" soap opera, in a respectful and "normal" way. We hope our society keeps following this good examples and forgets about the steriotypes that still exist.

(Grupo: Lucio e Rita)

Celso

The recent events around the world, makes us think about the changes of mind of society. It visible that people are becoming more concient about equality of rights to every people. The color of the skin or the sexual choice aren't characteristics that should be issues for professional qualifications or others activities like graduation in the university. Besides many opened minds people think like that, we see that the media reminds us all the time that the elected president of USA is black,, etc. as it was a strong exception, that shouldn't happen in determinated sittyuation.

What we mean is that, the world is trying to accept more the differences but, the conservatism of a part of the population and the insistence of media in reminding us about this differences , make the biased and racist thoughts regret in society.

20/11/2008

[angela](#)

I read your answer and liked it, but I believe it would be important for you to reflect on the way these events mentioned have generated different "models", or, better saying, have offered us alternative ways of being "human beings", not limited by those "boxes" (or stereotypes) we have seen in class...

The articles we see on papers (the kind of news we listen to on tv, the interviews we read or watch etc) discussing these events can provide us with new possibilities of living our lives or the opposite - they can deny any changes by criticizing what´s going on by the use of expressions like "the world is upside down ..." The way you use the language is also responsible for keeping/changing stereotypes, why?

20/11/2008

Júlia

We think that this events are a big conquest against the racism, all those facts means that the society finally "won" the old idea of the prejudice. In US the fact of having a blak president isn't is a impossible dream, they have detroyed that idea, and if they done it, why not the rest of the world can follow this new idea, and stop with the racism.

(Grupo: Alberto e Júlia)

20/11/2008

Tide

Well Angela, I was thinking about the subject alone, because I was supposed to do with Helson, but he doesn't seem interest in the job, so I'm gonna do my best:

About the nowadays facts in the midia, I just can think about Obama, that is the first black president of the USA, and Hamilton, the first black person to win a F1 World Championship. Looking at these booth facts, we can have an idea about how society nowadays is changing, we just have to look twenty years ago, we just couldn't see any black people running for a presidency and even no colored person running a F1 car.

Analyzing these facts we can figure out that about twenty years in the future, black people is gonna have more space in the society, just like happened until now.

If everybody think that black people are just like white people, we are gonna make progress, but if nobody cares about it, the world is gonna be more and more racist, and I wouldn't like to see the world worst than it is nowadays.

21/11/2008

[angela](#)

Work in pairs: What´s going on?

Lucas associated the text we have read in class "The beautiful, the bulemic and the dead" with racism because he saw a "whitening" tendency in society and I believe this association can be considered "food for thought".

We have already discussed about the way language (spoken or written) constructs people´s point of view, lead to certain type of behaviour: the way boys tend to be violent, women tend to be passive or "crazy" about their appearance...based on what they read/listen/see as examples of "normal" people, base on what they believe is expected from them...

Think of it and see what other associations you can make if you analyze recent events which are in the midia now...Obama´s election; Hamilton F1 victory, Hillary Clinton, Margarida Salomão and Palin actively involved with politics, Non caricatured gays and lesbians being shown on tv (9 o'clock soap opera)...What most of the discourses connected with these events tell us? Do these discourses have a new element? Why? Why not? Can they tell people different things? Explain.

Work in the groups (pairs) we decided in class. Post all your comments in the community. Don´t forget to write your names!

Have a nice job!

05/12/2008

Roberto

We saw that there are a lot of people in the world trying to end the bias, that we can see in everywhere. In the video "What's going on?" we can see a lot of people trying to show us that there are no difference between anyone, and everyone need respect.

We Think that the society is changing, one example is Barack Obama, who is the first black American president. It means that the most of people aren't racists anymore, and they are trying to make the world a better place, where everyone is seen in the same way, with no bias.

(Grupo: Roberto e Alan)

Embora este tenha sido nosso último fórum de 2008, penso que foi também o mais difícil para os alunos, porque as associações que requeri dependiam de exercício reflexivo bastante complexo, momento em que eles poderiam, ou não, abrir mão de vários dos

conceitos naturalizados que carregam, constituindo-se identitariamente como sujeitos mais livres e abertos aos novos discursos aos quais foram expostos, ou, ao contrário, optar por retomar e validar os discursos que orientam a fixidez e a homogeneidade.

Penso que Célia demonstrou significativo amadurecimento tanto em relação aos temas trabalhados como em relação ao uso da língua. Ao empregar expressões específicas e relacionadas ao tema, como “*classic stereotype*”, “*accepting new standards*”, “*prejudice*”, “*discriminated*”, por exemplo, a aluna demonstrou ter ampliado seu repertório semântico; não estou ignorando a presença de alguns problemas que ainda podem ser verificados no que diz respeito ao uso de um padrão mais formal da língua, mas entendo que a construção textual que essa aluna apresenta, através de uma produção argumentativa coerente que responde aos objetivos comunicativos propostos, é bastante diferenciada, sobretudo se comparada à produção discursiva presente na primeira aula presencial analisada (cf. Seção 6.1.1).

A complexidade presente na produção discursiva da aluna pode ser observada no modo como ela fez uso de diferentes itens lexicais, como, por exemplo, “*All these people*”, “*We think*”, “*An example we have*”, “*We can notice*” ou “*In spite of*”, que funcionaram organizando as ideias apresentadas e servindo à coesão e à coerência do texto.

Além dos ganhos no nível sistêmico assinalados, o discurso dos alunos também apresenta aquisições no que diz respeito à organização para a diferença. Ilustrando tal situação, as alunas Célia e Mila se alinham favoravelmente aos novos padrões que tais discursos suscitam, indicando mesmo o comportamento de pessoas que superam preconceitos e discriminação como exemplos a serem seguidos, como indica o seguinte excerto:

Célia

All these people go against the classic stereotype, so we can note the beginning of some changes in the society. We think people are becoming more flexible and accepting new standards. As example we have the election of the first American black president and women involved with politics, like Hillary Clinton, Sara Palin and Margarida Salomão. We can notice that Homosexuality are being treat in a more natural way, like in the soap operas. In spite of these changes, some people are still suffering prejudice and are discriminated by the society. The people mentioned probably had to work hard to achieve their goals and being accepted in the society. They can be examples for people who get through difficulties and encourage them to don't give up their dreams.

(Grupo: Mila e Célia)

Ao compararmos a produção textual de Célia e Mila neste momento às mensagens das duas alunas logo no início deste projeto (cf. Seção 6.1.2.4), acredito poder verificar o movimento acima assinalado:

Célia

This video it's very funny! When I saw it I remember this one and I think you will like it too!

<http://www.youtube.com/watch?v=-fVDGu82FeQ>

Mila

very funny and so cute!

Alinhando-se como conscientes da história social, o que é sinalizado por “*We noticed that nowadays*”, e defensores das transformações sociais apontadas, como indica a construção “*We hope our society keeps following this good examples...*”, Lúcio e Rita propõem um enquadre de análise crítica para seu depoimento, explicitando, através de diferentes usos lexicais, os aspectos que desaprovam.

Ao mencionar a eleição de Obama, revelam: “*represents a huge development...*”; em relação às mulheres que decidem envolver-se na política, usam: “*had to overcome lots of obstacles*”; afirmam ainda que a homossexualidade sempre foi mostrada na Tv de modo “*desrespectful and caricatural*”. Assim acredito que, como no exemplo de Célia e Mila, estes alunos também evidenciam a ampliação de sua capacidade argumentativa em Inglês, construindo seu texto de modo a encadear suas ideias de forma coerente e coesa, sinalizada a partir de: “*We noticed*”, “*Recently*”, “*Both... and*”, “*It has also*”, por exemplo.

Rita

We noticed that nowadays things are changeing. The election of the first black president in the history of the USA represents a huge development in social and racial relations. Recently women have started to take part in politic affairs: Hillary, Sarah and Margarida Salomão are examples of sucessful careses although they weren't elected. Both Obama and these women had to overcome lots of obstacles since most politians are male and white.

The sexual option is a very delicate subject also. It has always been showcased by TV in a very desrespectful and carictural way, but this is not comum anymore. An homosexual example is shown in the "A Favorita" soap opera, in a respectful and "normal" way.

We hope our society keeps following this good examples and forgets about the steriotypes that still exist.

(Grupo: Lucio e Rita)

Outro aspecto importante, que localizei em todos os depoimentos deste fórum, foi a consciência crítica dos alunos quanto aos temas estudados, alinhando-se de modo a denunciar preconceitos e situações de discriminação ou relatando o desejo de que a sociedade fosse diferente. Em ambos os casos, compreendo que os ganhos foram significativos, pois construir

textos argumentativos a partir da reflexão crítica de situações sociais cotidianas não se configura como tarefa fácil, mesmo em Português.

Neste momento, já tendo sido analisados fóruns virtuais e aulas presenciais, e acatando o pressuposto de que as pesquisas interpretativas constroem seus dados a partir das opiniões e avaliações dos próprios participantes, recorro à análise de depoimentos dos alunos sobre as aulas de Inglês no ano letivo de 2008, gerados a partir de um questionário aberto (cf. Anexo F) respondido após o término das aulas de Inglês, na segunda semana de dezembro, durante as aulas de outros professores<sup>43</sup>.

#### *6.1.6 Acessando a opinião dos alunos sobre a proposta de aulas híbridas durante o ano letivo de 2008*

A seguir, apresento uma seleção de depoimentos dos alunos participantes da pesquisa e faço uma análise do modo como eles se posicionam em relação a diferentes aspectos da aula (temas, tipo de interação, etc.), a alguns dos aspectos mais resguardados da organização moderno-panóptica – assimetria institucional – e ao modo como eles se constroem identitariamente.

Os depoimentos n<sup>os</sup> 1 e 2, respectivamente de Ana e Flávio, apontam a diminuição do acentuado grau de assimetria que caracteriza o relacionamento institucionalmente naturalizado e que distancia professor e alunos, assim como um script de aula mais dinâmico e diversificado, indicado pelos seguintes usos lexicais, sempre precedidos de advérbios intensificadores: “mais interessados”, “maior aproximação”, “mais diversificadas”, “mais ênfase” e “mais próxima”.

Acredito, portanto, que minha aposta em um trabalho que associa as práticas canônicas da escola a práticas virtuais, mais colaborativas e com menor grau de assimetria, pode favorecer o processo de reorganização da sala de aula sobre outras bases.

---

<sup>43</sup> Uma vez que o Inglês não está presente nas provas do vestibular seriado da UFJF (PISM), nesse período do ano as aulas da disciplina são suspensas e seus horários são utilizados por outros professores para um revisional.

Depoimento n° 1 – Ana:

Os alunos ficaram mais interessados nas aulas, ocorreu uma maior aproximação entre professor e aluno. As aulas se tornaram mais diversificadas.

Depoimento n° 2 – Flávio:

A professora procurou manter uma relação mais próxima dos alunos, dando mais ênfase à prática de conversação e dinâmica em grupo.

A esse respeito, e a título de ilustração, penso ser relevante apresentar as palavras de Canclini (2007), proferidas durante uma entrevista em recente fórum sobre tecnologia realizado na Argentina. O autor aponta que as novas tecnologias vêm subvertendo relações de simetria tradicionalmente existentes em diferentes interações sociais.

[...] Há uma mudança de hierarquia do conhecimento quanto ao acesso à informação, e comprovamos algumas vezes que jovens que se sentem nativos das novas tecnologias modificam as tradicionais hierarquias sociais de idade e às vezes, as hierarquias estabelecidas no plano da educação e do socioeconômico.

Evidenciando estar em sintonia com os depoimentos de Ana e Flávio quanto ao aspecto mais dinâmico e diversificado das aulas, acima mencionados, Celso (depoimento 3) sugere um enquadre interpretativo que compara aulas antes e depois desta empreitada.

Depoimento n° 3 – Celso:

Percebi uma intensa e produtiva discussão sobre diversos assuntos em Inglês, muito mais do que se a aula fosse simplesmente teórica.

Os itens lexicais “... muito mais do que...” indicam tal movimento, o qual sugere o enquadre das aulas tradicionais (moderno-panópticas) como aulas teóricas, ou seja, momentos em que há contato com a língua, mas não se usa a mesma; de modo inverso, utiliza a expressão “intensa e produtiva discussão sobre diversos assuntos” para referir-se às aulas que associam o presencial ao virtual, ratificando, penso eu, a ideia de que nossas aulas, ao hibridizarem práticas correntes presenciais à forma como os alunos se constroem em práticas digitais, conferiram maior liberdade para a prática da língua e proporcionaram o



compartilhamento do espaço discursivo de modo que as vozes dos alunos puderam ser ouvidas, fosse comentando colocações de colegas, fosse apresentando suas associações e opiniões sobre os assuntos discutidos.

Rita (depoimento n° 4) parece comungar da opinião de Celso quanto ao aspecto mais dinâmico conferido às aulas. Esta aluna enquadra os espaços discursivos disponibilizados como facilitadores da aprendizagem, acentuando a vinculação entre os temas trabalhados e seu cotidiano e indicando que tal aspecto favorece sua participação ativa nos debates propostos e também motiva a turma como um todo.

Depoimento n° 4 – Rita:

É mais dinâmico aprender com esse tipo de relação, já que é fácil falar sobre coisas que acontecem no dia-a-dia. A professora trouxe para a sala temas para discutir a respeito, e a turma se animava mais quando havia debates.

Já Lúcio (depoimentos n°s 5 e 6) parece ter ressignificado seu conceito quanto ao site Orkut, pois afirma que, após vivenciar a associação entre os dois ambientes, passou a enquadrar o site também como local de aprendizagem, alinhando-se como participante ativo em ambos. Penso poder inferir aqui que, diante de tal situação, o aluno pode se constituir identitariamente como aluno sobre outras bases, mais ativo e participativo, e não mais submisso, por exemplo, ao padrão institucional e historicamente padronizado do que seja uma aula, ou um espaço de aprendizagem, por exemplo – como pode ser observado abaixo:

Depoimento n° 5 – Lúcio:

O efeito foi a utilização do site Orkut como um local para aprendizagem. Os temas abordados eram atuais e nos levavam a refletir sobre diversas situações.

Depoimento n° 6 – Lúcio:

Tentei sempre participar das atividades em sala de aula e contribuir com a minha opinião na comunidade. Busquei ler as opiniões dos outros participantes e ver os vídeos postados por eles e pela professora.

Do mesmo modo, penso poder referir-me aos depoimentos de Flávio (depoimento n° 7), Mila (depoimento n° 8) e Rita (depoimento n° 9) como exemplos de jovens que parecem estar construindo suas identidades de alunos sobre outras bases, pois todos se alinham como defensores de seus pontos de vista, indicando comportamento ativo em relação aos discursos, majoritariamente inauditos, que foram disponibilizados ao longo desta investigação, sinalizados a partir de modalizadores deônticos como: “**temos** de discutir”, “**tivemos** que expressar”, “**tive** que pesquisar”:

Depoimento n° 7 – Flávio:

É interessante a discussão sobre assuntos atuais e que nos afeta, pois nós temos de discutir em Inglês e defender o nosso ponto de vista, e isso é um bom treinamento para conversação.

Depoimento n° 8 – Mila:

São temas presentes em nosso cotidiano sobre os quais tivemos que expressar nossas opiniões em Inglês, o que não é fácil.

Depoimento n° 9 – Rita:

Durante o trabalho tive que pesquisar em revistas sobre assuntos pré-determinados e discutir com outros que faziam parte da comunidade (...).

Uma vez que parte do questionário incluía um espaço para sugestões, duas alunas fizeram uso da oportunidade. Alinhando-se como avaliadoras do trabalho desenvolvido, ao ratificarem a produtividade do trabalho junto aos alunos, e também como colaboradoras em relação à escola e às práticas que a norteiam, Célia e Rita ousam sugerir que a iniciativa de aulas híbridas seja estendida para outras turmas de Inglês, ou ainda para outras disciplinas, fazendo uso dos modalizadores marcados a seguir: “(...) acho que **pode** ter para os alunos que irão estudar no 2° ano daqui pra frente” ou “(...) **deveria** ser expandido para todos os alunos e inclusive outras disciplinas”.

Depoimento n° 10 – Célia:

Acho que esse tipo de trabalho que foi desenvolvido durante este ano deveria ser expandido para todos os

alunos e inclusive outras disciplinas.

Depoimento n° 11 – Rita:

Gostei do trabalho e acho que pode ter para os alunos que vão estudar no 2º ano daqui pra frente.

Ao refletir criticamente sobre as atividades que a escola disponibiliza e das quais elas tomam parte, as jovens parecem estar construindo suas identidades de alunas sobre bases que se distanciam dos modelos sólidos herdados do pensamento moderno, utilizados a serviço de políticas de colonização ao longo da história.

As respostas aos questionários apontaram ainda que o tema mais interessante e motivador foi “Mídia”. Cabe notar, no entanto, que, como o trabalho de reflexão sobre a construção discursiva de diferentes conceitos teve sua sequência desenvolvida através de leituras e debates sobre visões naturalizadas e construídas da identidade social de gênero, a maior parte dos alunos não distinguiu um momento do outro. Apenas a título de ilustração, apresento a seguir um dos depoimentos sobre o uso do tema *Mídia*:

Depoimento n° 12 – Mila:

Gostei dos temas trabalhados, porque são assuntos que nos interessam. Mídia, pois é algo presente no nosso dia-a-dia e temos o que conversar sobre o assunto.

De modo a complementar a ideia acima desenvolvida, devo registrar ainda meu espanto, mas também minha compreensão, frente ao fato de alguns alunos terem feito referência a certa facilidade maior para o aprendizado da língua em razão dos temas e dos textos trabalhados – aspecto que, a princípio, me deixou perplexa, uma vez que os temas e as leituras propostos apresentavam estruturas e vocabulário muito mais complexos e específicos do que os textos do livro de curso; os próprios alunos, no início do projeto, haviam sinalizado dificuldade com os mesmos. No entanto, ao final do trabalho, os estudantes apontaram ter sido mais fácil aprender por conta da proximidade destes temas e textos com seu cotidiano, fator que indicaram ter despertado sua motivação. O uso dos itens lexicais “mais fácil” e do emprego do modalizador epistêmico em “é possível aprender...” parecem sugerir tais

alinhamentos. Observemos os depoimentos a seguir em resposta à pergunta: “Como você vê a relação entre estes temas e a aprendizagem de Língua Inglesa?”

Depoimento nº 13 – Tide:

Muito bom, com assuntos interessantes, o aprendizado fica mais fácil.

Depoimento nº 14 – Rita:

É mais dinâmico aprender com esse tipo de relação, já que é fácil falar sobre coisas que acontecem no dia-a-dia.

Depoimento nº 15 – Helson:

É possível aprender um vocabulário específico sobre esses temas, além de aprender a “discutir” opiniões em Inglês, algo muito interessante no aprendizado de uma nova língua.

Enquanto Tide aludiu especificamente aos temas através de expressões como “assuntos interessantes”, Rita já optou por se referir aos temas através de uma escolha lexical diferente: “coisas que acontecem no dia-a-dia”, e ainda pontuou o modo como os temas eram apresentados e desenvolvidos ao usar os itens lexicais “tipo de relação”, que, no meu modo de entender, sinalizou não só os temas, mas também toda a dinâmica (palavra que a aluna efetivamente utiliza: “é mais **dinâmico**”) de trabalho que acompanhou os alunos tanto em sala como na comunidade do site Orkut durante o ano letivo de 2008.

Os dois alunos parecem enquadrar o uso do site Orkut associado à sala de aula como possibilidade de aprender o Inglês mais facilmente. Tide alinha-se positivamente em relação aos temas indicando-os como índices de facilitação da aprendizagem. Já Rita alinha-se favoravelmente ao trabalho realizado ao pontuar não somente os temas, mas também os procedimentos pedagógicos como responsáveis pelo melhor aproveitamento das aulas.

Helson, por sua vez, pontuou os dois aspectos ao mencionar a possibilidade de aumento do conhecimento do léxico do Inglês, através de “É possível aprender vocabulário...” e também da possibilidade de prática do uso dessa língua com fins argumentativos, sinalizado por “É possível... aprender a discutir opiniões”, enquadrando nossas aulas híbridas como momentos de aprendizagem da língua ao alinhar-se como beneficiado por tal iniciativa.

Apesar de a maioria dos comentários se mostrar favorável à proposta implementada, verifiquei também alguns pontos de resistência, como Alberto, que se mostrou refratário durante todo o ano, alinhando-se como aluno prejudicado por temas e atividades que não condiziam com seu conceito tradicional de aula de Inglês, muito centrado no valor dos estudos estruturais da língua, o que o levou a caracterizar as aulas como “desfocadas”. Tal adjetivação, creio eu, remete a um foco de atenção que não mais se encontrava voltado apenas para usos isolados e descontextualizados da língua; o variado leque de opções para a construção do conhecimento não foi reconhecido como válido para o aluno, que certamente se encontrava ainda muito preso às *sólidas* descrições do que seja aula.

Quando perguntado sobre os efeitos do site Orkut associado às aulas de Inglês, respondeu:

Depoimento nº 16 – Alberto:

Apresentou grande diferença nas aulas de Inglês pois penso que esse site Orkut é mais utilizado para diversão e não para o trabalho, assim tornou as aulas de Inglês desfocadas.

Retomo, assim, minha afirmação de que os conceitos e as ideias sobre os quais está construído o fazer escolar cotidiano estão ainda muito arraigados e fortes, respondendo aos padrões de outros tempos, mas ainda atuantes, e orientando muitos atores da cena escolar. Entretanto, tais evidências não podem nos paralisar e nos impedir de aproximar a escola da vida social; ao contrário, podem indicar que nossos esforços de negociação de novos parâmetros educacionais devem ser redobrados e constantes.

Refletindo, assim, sobre a maior parte dos depoimentos gerados e analisados, penso que os sentidos até aqui construídos, a partir dos comentários partilhados pelos alunos sobre minha proposta de integrar o virtual e o presencial, parecem caracterizar a sala de aula como espaço estimulador de trocas intersubjetivas, de debate e de engajamento responsável e prazeroso nos processos de coconstrução de conhecimento, sugerindo alguma fratura nas estruturas de participação recorrentes no contexto de sala de aula e nos modos de constituição identitária legisladores e impositores, disponibilizados a partir de uma estrutura escolar panóptica.

## 6.2 RESPONDENDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA

Após este percurso de investigação, orientado por diferentes vozes e desenvolvido segundo uma metodologia específica, retorno às perguntas que motivaram esta empreitada na tentativa de dar conta dos seguintes questionamentos:

1. Como práticas de letramento digital se associam às práticas de letramento na sala de aula presencial?

1.1 Em que medida tal articulação contribui para a desarticulação / liquefação de práticas “sólidas” ainda orientadoras do trabalho educacional

2. Qual o impacto desse diálogo em relação aos processos de construção das identidades sociais dos participantes?

Debruçando-me sobre a primeira questão, recorro à análise comparativa entre a aula anterior à incorporação do site Orkut e as interações dos alunos nos primeiros fóruns da comunidade, para ponderar sobre o significativo impacto do trabalho proposto quanto à reconstrução de formas naturalizadas de participação discursiva.

A apropriação que os alunos fizeram do espaço virtual e das práticas que este lhes possibilita aponta, entre os mesmos e o conhecimento, uma relação que parece desinstalar sedimentadas concepções e práticas correntes na escola, a começar pela mitigação da forte assimetria entre professora e alunos e também pelo modo como os alunos parecem “ouvir” uns aos outros, aludindo aos seus comentários, os complementando e mesmo criticando. As práticas de letramento digital parecem se sobrepôr aos modos comedidos e às interdições que o tempo limitado e o espaço esquadrinhado da sala de aula presencial representam e resguardam.

A partir da análise dos fóruns que aconteceram na comunidade do site Orkut, começo a perceber um conjunto de ações que podem indicar um início de liquefação frente aos sólidos ainda presentes em ambientes de aprendizagem institucional como a escola, e meu questionamento acerca deste aspecto (questão 1.1) pode então ser contemplado.

O controle sobre o próprio discurso através de alinhamentos que ensejam julgamento, crítica, reclamação e desabafo, por exemplo, preenche lacunas que, a meu ver, vão muito além

dos espaços que os discursos correntes e prevalentes em instituições como a escola tradicionalmente reservam a alunos e professores.

Os discursos negociados nos dois ambientes que ocupamos durante este projeto (presencial e virtual), ao invés de coibir a participação de quaisquer interlocutores, desqualificando sua voz e seu pensamento, atuaram no sentido de contribuir para a legitimação e o incentivo ao envolvimento dos alunos em seu processo de ensino/aprendizagem de diferentes modos, além da utilização do texto escrito. Ao interagir com os colegas, meus alunos construíram textos híbridos em que compareceram para a construção dos sentidos textos impressos, vídeos, imagens, etc. Penso poder indicar, assim, que este trabalho esteve em sintonia com uma demanda contemporânea (cf. Capítulo 3) sobre a incorporação de multiletramentos e também de multimodalidade na escola.

Ao rever e analisar os diversos modos como eu e meus alunos nos envolvemos em diferentes práticas discursivas, presenciais e virtuais, percebo alinhamentos e enquadres construídos de modos diversos daqueles até então predominantes em minhas aulas e, a julgar pelo número de diferentes alinhamentos propostos por meus alunos, visualizo o significativo aproveitamento que fizeram desta experiência. O quadro abaixo visa cooperar com meu leitor no sentido de recuperar alguns dos alinhamentos construídos ao longo de nossas interações nos ambientes presencial e virtual:

ALINHAMENTOS NEGOCIADOS PELOS ALUNOS	ALINHAMENTOS PROJETADOS POR MIM
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ironia (cobrança da professora)</li> <li>✓ incapacidade (em relação ao conteúdo)</li> <li>✓ desinteresse (pela aula presencial)</li> <li>✓ dependente da aprovação da professora</li> <li>✓ par mais competente (em relação aos outros colegas e à professora)</li> <li>✓ parceria (com os colegas)</li> <li>✓ contrariedade (aluna prejudicada pela decisão da professora)</li> <li>✓ crítico-reflexivo</li> <li>✓ usuário casual do site Orkut</li> <li>✓ usuário especialista e defensor do site Orkut</li> <li>✓ colaborador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ detentora do poder</li> <li>✓ condutora das atividades</li> <li>✓ responsável pelo trabalho</li> <li>✓ controladora do tempo</li> <li>✓ controladora do espaço</li> <li>✓ avaliadora</li> <li>✓ (mais) cooperativo</li> <li>✓ controladora das interações</li> <li>✓ disciplinadora</li> <li>✓ condutora da discussão</li> <li>✓ analista mais consciente</li> <li>✓ orientadora</li> <li>✓ observadora atenta aos discursos dos alunos</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ debatedor</li> <li>✓ vítima (dos problemas do site)</li> <li>✓ ativo e corajoso</li> <li>✓ crítico-avaliativo</li> <li>✓ crítico-social</li> <li>✓ parceria (em relação à professora)</li> <li>✓ auto-crítico</li> <li>✓ proponente de sugestões</li> <li>✓ opinativo</li> <li>✓ cooperação</li> <li>✓ interlocutor ratificado-responsável</li> <li>✓ iniciador de tópico</li> <li>✓ parceria e diálogo</li> <li>✓ reparador</li> <li>✓ indignação</li> <li>✓ oposição (aos discursos que essencializam gêneros)</li> <li>✓ pesquisador</li> <li>✓ corresponsável pela produção do conhecimento</li> <li>✓ responsável, mas não submetido ao controle de tempo da professora</li> <li>✓ favorável à agenda tópica do colega</li> <li>✓ informal (em relação ao tópico iniciado pelo colega)</li> <li>✓ formal (em relação ao tópico iniciado pela professora)</li> <li>✓ leitores e autores críticos</li> <li>✓ produtores de conhecimento</li> <li>✓ analistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ cooperativo</li> <li>✓ instigador da participação dos alunos</li> <li>✓ crítico em relação à noção essencializada de gênero</li> </ul>
---	---

Verifico que meus alunos parecem ter conseguido maior fluidez, propondo alinhamentos completamente inusitados e surpreendentes em um contexto ainda *panopticamente* orientado. Diferentemente, eu pareço estar muito mais presa aos alinhamentos naturalizados de professora tradicional, agarrada à minha função institucional de detentora do poder e de articuladora de todas as atividades desenvolvidas, tanto na sala de aula, quanto no site Orkut, oscilando muito entre a vontade de dar voz e espaço aos meus alunos e o ímpeto de avaliar e orientar o tempo todo. Isto não significa dizer que os ganhos



deste trabalho não me atingiram, pois, embora mais sutil e mais modestamente do que os alunos, penso que também consegui, ao longo deste trabalho, experimentar diferentes possibilidades de construção de minha identidade profissional, bem como ponderar a viabilidade e a produtividade de outros modos de construir conhecimento e de organizar minha sala de aula de língua estrangeira. Além disso, esta caminhada também ratificou e mesmo concretizou minha opinião de que sempre há possibilidade de mudança, de lançar outros olhares para o fazer pedagógico, aparentemente tão engessado e imobilizado.

Arrisco-me também a apontar as práticas propiciadas pelo espaço discursivo digital como possibilidades de a escola caminhar na direção dos alunos, de suas expectativas e desejos. Os comentários responsáveis e embasados que encontrei nos fóruns realizados me apresentaram a alunos que têm muito a dizer e que encontraram em nossa comunidade um ambiente em que podem colaborar mais dinamicamente para os sentidos construídos – o que, penso, contribuiu para a ampliação de sua capacidade argumentativa e opinativa, para sua constituição como alunos-internautas e leitores-autores de textos mais críticos e responsáveis.

Cabe mencionar, no entanto, que, dentre as múltiplas vozes que integravam nossa rede discursiva, observei também alunos ainda muito imbuídos de sentidos informados por uma lógica disciplinar. Mesmo tendo contribuído, ainda que pontual e parcialmente, para a ressignificação da nossa sala de aula, a partir das práticas inovadoras que caracterizam as interações discursivas em ambientes virtuais pertencentes a uma segunda geração da Web, como o site Orkut, não há garantias de que ocorrerão mudanças. O que há são negociações e a certeza da necessidade de atenção permanente quanto aos sentidos que ratificamos ou desconstruímos, até porque, mesmo em ambientes digitais, também convivem, lado a lado, práticas sólidas e líquidas em um movimento que evidencia, como apontado na Introdução deste trabalho, intenso embate entre os ditames de um pensamento moderno-ocidental e uma lógica diferenciada que tem sido apontada como pós-moderna-líquida (cf. Introdução).

Embora eu não seja especialmente talentosa para a representação gráfica, ou para a arte do desenho, minha percepção indica que, se fôssemos transpor para a linguagem imagética dois momentos distintos – os movimentos ocorridos antes da minha iniciativa e aqueles que passaram a ocorrer após a mesma –, teríamos duas representações bastante diferentes. Imagino um primeiro desenho bastante definido, linhas firmes e contornos precisos, colorido a partir de uma paleta de cores primárias, ora em tons claros, ora em tons mais escuros, mas sem misturas. Já um segundo desenho, representando-nos durante o

projeto, lidaria com linhas fortes e fracas, momentos em que poderíamos perceber onde o contorno iria estar concluído, momentos em que tais contornos se entrecruzariam a outros, em um conjunto de linhas emaranhadas, formando um todo complexo e aparentemente confuso, colorido de modo a hibridizar e obtendo como resultado tons e matizes de cores que oscilariam sempre entre a cor que os originou e outras, dificilmente definidas. Imagino um primeiro desenho indicando o leque previsível e limitado de possibilidades tradicionalmente disponibilizadas pela escola durante (minhas) aulas de Língua Inglesa, orientadas segundo práticas de letramento autônomo; de modo oposto, vislumbro um segundo desenho que demanda mais tempo para compreender, talvez até porque seja impossível atentar para todos os seus detalhes e sutilezas, indicando a amplitude e as múltiplas oportunidades de práticas diferenciadas que um trabalho construído sobre um aporte teórico que busca afastar-se de quaisquer essencializações pode proporcionar a alunos e professora. Assim, a partir destes dois desenhos, começo a responder à minha segunda pergunta de pesquisa (questão 2).

O compartilhamento do espaço discursivo e do controle sobre as interações que verifico entre professora e alunos, e a apropriação que estes fizeram dos discursos novos que circularam na sala de aula e na comunidade virtual, assim como os alinhamentos construídos e sustentados durante as trocas comunicacionais em ambos os ambientes, sinalizam experiências de construção identitária mais livres dos padrões canônicos tradicionalmente presentes em instituições como a escola. As reversões das atribuições institucionais e a participação mais livre e motivada dos alunos acarretaram muitos ganhos, tanto para o processo de ensino/aprendizagem da língua como para a construção de um sujeito-aluno mais preparado para a participação em redes discursivas contemporâneas, estejam eles em espaços presenciais ou virtuais.

Acredito que a utilização e a apropriação discursiva realizadas no espaço virtual da comunidade por esses alunos contribuíram para que eles se construíssem identitariamente de modos inéditos. Ao usufruírem de maior independência e autonomia para negociar sentidos, tomar decisões e expressar suas ideias, eles tiveram a oportunidade de exercitar sua participação crítica e o uso da língua para narrar e construir mensagens enquanto construíam a si mesmos como sujeitos-cidadãos. Assim, ao abordar e privilegiar, na sala de aula, uma noção de letramento como prática social – letramento ideológico –, pude proporcionar a mim mesma e aos meus alunos a possibilidade de nos construirmos em outras bases, ou seja, de nos engajarmos em processos de resignificação de nossas identidades institucionais que, de outro modo, provavelmente não teriam sido possíveis.

A exacerbada visibilidade que as interações em ambiente virtual conferiram ao aspecto multifocal e coconstruído dos usos que fazemos da linguagem, aliada aos contradiscursos disponibilizados neste espaço, pareceram favorecer uma dinâmica dialógica em que meus alunos puderam se posicionar no discurso da sala de aula como sujeitos que têm uma história social – aspecto inovador para mim, uma vez que, segundo, dentre outros autores, Moita Lopes (2002, p. 136), “as teorias sobre o uso da linguagem no contexto escolar não têm considerado aspectos sócio-históricos que posicionam os alunos e professores no discurso”.

Deste modo, pondero que a composição de um ambiente híbrido para minhas aulas de Língua Inglesa se constituiu como uma oportunidade e um espaço profícuos ao contato dos alunos com outras histórias, com outros modos de produção do conhecimento, não somente criando um canal que conectou nossa sala de aula ao mundo fora dela, mas especialmente gerando condições para construirmos novos sentidos sobre quem somos – sentidos estes não necessariamente referendados pela escola contemporânea.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Acatando o pressuposto de que refletir sobre a escola é também refletir acerca de uma sociedade cada vez mais complexa e diversificada quanto aos discursos e às práticas inovadoras que disponibiliza, especialmente a partir da inauguração do ciberespaço e das possibilidades comunicacionais ali disponibilizadas, decidi enfrentar o desafio de incorporar práticas de letramento digital às minhas aulas de Inglês como língua estrangeira.

Esta ação, ao privilegiar uma noção de letramento como prática social, investiu em atividades e práticas discursivas que, ao contemplarem a experiência de fluidez e cooperativismo adquirida pelos alunos em ambientes digitais fora da arena escolar, se confrontaram com os sólidos procedimentos pedagógicos que ainda norteavam minhas escolhas e ações como professora de Inglês. A análise que fiz das interações empreendidas, através do ferramental da Sociolinguística Interacional, associada a uma noção ampla de ideologia (LEMKE, 1995) e de um *corpus* majoritariamente constituído por vários fóruns virtuais, aulas presenciais e depoimentos dos alunos, demonstrou que o embate entre sólido e líquido promoveu desarticulações significativas, mesmo que locais, do arranjo educacional canônico até então prevalente em minha sala de aula. As ações promovidas pelos alunos a partir dos novos discursos com os quais se envolveram a partir da ocupação dos dois espaços de trabalho podem ratificar o pressuposto deste trabalho de que o discurso é um modo de ação social por meio do qual as pessoas agem e transformam a si próprias, aos outros e à sociedade.

Ademais, gostaria de apontar que o processo de construção de sentidos sobre o fazer pedagógico que apresento constitui uma, dentre as muitas possibilidades de que nós, professores, dispomos para nos afastar de práticas que já não parecem responder às demandas da sociedade em que vivemos e que vêm mantendo a escola distante da vida social que transcorre fora da mesma.

Nesta pesquisa, não foi minha intenção apontar a escola como um todo homogêneo, seja no sentido de descrevê-la como reproduzindo relações sociais e de poder, seja resistindo às mesmas. Não era meu desejo sucumbir a explicações ou descrições que julgo simplistas, pois acredito que os contextos de sala de aula são deveras complexos e apresentam movimentos contraditórios, tanto no sentido da manutenção de toda uma organização

panóptica como no sentido de desafio à mesma. No entanto, não é difícil perceber que os *ventos* que sopram a favor de uma ordem disciplinar, de homogeneidade e de manutenção de valores ainda sopram com grande força, atravessando as instituições escolares de ponta a ponta.

Tal constatação, no entanto, não representa uma impossibilidade de que nossas salas de aula sejam ressignificadas, pois, ao perseguir os pressupostos de uma perspectiva sócio-construcionista, compreendemos que, através do discurso, diferentes efeitos de verdade são tanto construídos como desconstruídos, constituindo o modo como percebemos aquilo que denominamos realidade.

Por outro lado, a Internet não pode ser vista “como um monolito incógnito e nem como uma rede em que tudo é permitido” (RIBEIRO, 2007, p. 224), pois é, antes de tudo, um ambiente construído e movido pela interação social daqueles que circulam por seus espaços, agregando histórias, investimentos afetivos e objetivos diversos, e (des)constroem a todo momento aquilo que chamamos ciberespaço/cibercultura – importante espaço contemporâneo de letramento, onde a construção de múltiplos significados está em jogo.

Deste modo, a inclusão de práticas de letramento digital às práticas letradas já correntes em salas de aula de Língua Inglesa e a experiência de participação ativa, colaborativa e situada que o trânsito pelo ambiente virtual parece favorecer constituem-se como fundamentais, no sentido de proporcionar repetida exposição e envolvimento de alunos e professores em práticas discursivas diferenciadas, contribuindo para que sejam construídos outros sentidos sobre a escola, sobre os alunos e, especialmente, sobre a sala de aula de línguas. O trabalho de pesquisa realizado, no contexto de ensino de Inglês como língua estrangeira, indica que há várias aquisições decorrentes desse tipo de trabalho.

Primeiramente, há ganhos quanto ao desenvolvimento do nível sistêmico da Língua Inglesa, através de intenso processo de leitura e escrita na língua alvo, ao longo de todo o ano letivo, que contribui para ampliar o repertório semântico e a capacidade argumentativa dos alunos.

Em segundo lugar, há ganhos no que diz respeito ao trânsito dos alunos pelo ciberespaço, no sentido de propiciar práticas que incluem a pesquisa, seleção e postagem de informações no ambiente virtual de aprendizagem sob um viés crítico e, ao meu ver, mais responsável. Ao retirarem vídeos do *YouTube*, textos de diferentes sites, etc., para contribuir

na comunidade, meus alunos tiveram que ler, refletir e optar por utilizar ou não alguns dentre os milhares de recursos disponíveis na rede. A recorrência de tal prática pode ter contribuído para a percepção do conhecimento como múltiplo e também situado e dependente dos interesses daqueles que os usam ou produzem. Eles mesmos, ao retirarem da Web o material que melhor se adequava às suas necessidades discursivas na comunidade, estavam aplicando o conhecimento de modo interessado e estratégico. Aponto, assim, ter podido contribuir para a formação de leitores mais reflexivos e críticos também em ambiente digital, ou seja, para a construção identitária de meus alunos como internautas-leitores-críticos.

Nesta direção, e como corolário das ideias em que acredito – e que, de alguma forma, aponte ao longo deste percurso –, sublinho a importância de trabalhos como o do professor Moita Lopes, que, ao propor uma ideologia linguística para o ensino do Inglês, encoraja um tipo de trabalho com a língua que vai além da crítica ao seu aspecto imperialista e hegemônico, incorporando à prática da sala de aula os diversos modos como as pessoas têm se apropriado dessa língua, transformando seus contornos a partir de usos localizados, de espaços em que circulam diferentes discursos, usando e reinventando não somente a língua, mas também outras performances identitárias e, por que não, outras possibilidades de futuros, de mundos possíveis.

A meu ver, as práticas discursivas disponibilizadas na sala de aula têm grande influência no modo como olhamos para a sociedade e para nós mesmos, e a modificação dessas práticas pode gerar consequências diversas. Na verdade, no entanto, não podemos afirmar que essas transformações, como as que verifiquei neste trabalho, terão efeitos em algum nível mais amplo da sociedade. Entretanto, é meu juízo que nós, professores, por trabalharmos com a linguagem e por estarmos centralmente envolvidos com aspectos políticos e sociais durante nossas aulas (cf. Introdução), não deveríamos nos furtar, como assevera Fabrício (2007, p. 95), a manter uma agenda ética e política “que visa formar cidadãos mais criativos e menos ‘ventriloquadores’ de significados cristalizados da vida social”.

Desta maneira, é minha vontade partilhar os estudos aqui encaminhados com a comunidade educativa em que a pesquisa foi realizada, de modo a buscar ampliar seus efeitos através da divulgação dos resultados verificados, assim como dos objetivos, temas e teorias que a nortearam. Busco ainda utilizar tal experiência como forma de motivar a mim mesma e aos meus colegas, em especial os outros professores de línguas do colégio, a se engajarem em

investigações e projetos semelhantes, que possam vir a colaborar para a nossa formação como educadores conscientes de nossas ações políticas e sociais nas aulas de Inglês.

Além disso, considero a possibilidade de colocar à disposição de escolas públicas os resultados obtidos e o conhecimento coconstruído durante a investigação, ou, quem sabe, iniciar outro projeto que possa gerar algum tipo de conhecimento sobre este tipo de trabalho em diferentes comunidades da cidade, engajando-me em atividades de formação continuada de professores ou mesmo pesquisando com alunos oriundos de outras realidades sociais.

Por fim, gostaria de partilhar minha compreensão de que vislumbrar outros modos de organização para a escola e para a sala de aula de Língua Inglesa é necessário e possível; este estudo indica um dentre os diferentes percursos que podem ser trilhados por aqueles que desejam se movimentar em tal direção.

## REFERÊNCIAS

ABA PETROBRÁS [Anúncio]. **O Globo**. Rio de Janeiro, 19 jul. 2009.

ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry. Cultural politics, reading formations and the role of teachers as public intellectuals. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Postmodern education**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991, p. 97-113.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, [1929]1981.

BARBOSA FILHO, Balthazar. Notas sobre o conceito de jogo-de-linguagem nas 'investigações' de Wittgenstein. **ITA-Humanidades**. São José dos Campos, SP: Instituto Tecnológico da Aeronáutica, V. 9, p. 75-104, 1973.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BERNERS-LEE, Tim; HENDLER, James; LASSILA, Ora. The Semantic Web. **Scientific American**. May 17, 2001, Disponível em: <citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.115.9584>. Acesso em: dez. 2009

BLOOD. **Youtube**, 9 out. 2006. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fVDGu82FeQ>>. Acesso em: 13 maio 2008.

BLOOME, David; BAILEY, Frances M. Studying language and literacy through events, particularity, and intertextuality. In: BEACH, Richard; GREEN, Judith; KAMIL, Michael; SHANAHAN, Timothy (Eds.). **Multiple disciplinary perspectives on literacy research**. Urbana, II: NCRE & NCTE, 1992, p. 19-33.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 144-162.

\_\_\_\_\_. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003, Cap. 1, p. 31-65.



BRASIL. Ministério da Educação. **Língua Estrangeira: Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental do MEC, 1998.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUSH, Vannevar. As we may think [1945]. **The Atlantic**, 1999. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1969/12/as-we-may-think/3881/>>. Acesso em: 23 ago. 2008.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Campinas: IEL – UNICAMP, 2007. Tese de Doutorado.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Leitores, espectadores e internautas**. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, RS: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. The critical analysis of discourse. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburg: Edinburg University Press, 1999, p. 53-73.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. 5ª Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil. **CETIC.br**. CGI.br, 2009. Disponível em: <<http://www.cgi.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, [2002]2003.

COSTA, Sérgio Roberto. Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; \_\_\_\_\_. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 37-43.

DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: the discursive production of selves. **Journal for the Theory of Social Behaviour**. [s.l.]; Wiley-Blackwell, V. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.

DI LUCCIO, Flávia. Do iluminismo à websemântica: reflexões sobre a comunicação com base em uma única língua. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Puc-Rio, 2010. **Slide Share**. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/flaviadiluccio/do-iluminismo-a-websemntica-reflexes-sobre-a-comunicacao-com-base-em-uma-nica-lingua>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

EDUCAREDE TELEFÔNICA. **Educarede argentina entrevista Néstor Garcia Canclini**. Trad. Gissela Mate. Fundação Telefônica, 2009. Disponível em: <[http://www.educarede.org.br/educa/internet\\_e\\_cia/pop\\_imp.cfm?id\\_inf\\_escola=>](http://www.educarede.org.br/educa/internet_e_cia/pop_imp.cfm?id_inf_escola=>)>. Acesso em: 16 nov. 2007.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography ethnographic? **Anthropology & Education Quarterly**. Pennsylvania: Council on Anthropology and Education, V. 15, n. 1, p. 55-66, 1984.

FABRÍCIO, Branca Falabella. “Mise en abîme”: o debruçar-se sobre o nada. In: \_\_\_\_\_. **Implementação de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação.** Rio de Janeiro: PUC – Departamento de Letras – Estudos de Linguagem, 2002. Mimeo. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada interdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-66.

\_\_\_\_\_. Narrativização da experiência: o triunfo da ordem sobre o acaso. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José (Orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso.** São Carlos, SP: Claraluz, 2006b, p. 191-210.

\_\_\_\_\_. Recriando a sala de aula de LE: a ordem disciplinar revisitada. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.). **Ensino de Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada.** Campo Grande: Ed. UNAES, 2007, p. 71-96.

\_\_\_\_\_; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **(Re)positioning genders and sexualities in multimodal school literacy practices.** 2006, no prelo.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. “A guerra dos carneiros gays”: a (re)construção discursiva do fantasma da eugenia sexual. **Matraga: Estudos Linguísticos e Literários.** Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, V. 15, n. 22, p. 64-84, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. A dinâmica dos (re-)posicionamentos de sexualidades em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações sutis. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral. **Para além da identidade: trânsitos, fluxos e movimentos.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, no prelo.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Vereadas: Revista de Estudos Linguísticos.** Juiz de Fora, MG: Ed. Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change.** Cambridge: Polity Press, 1992.

FIGUEIREDO, Luciana Maria da Silva. **Educação multicultural e o ensino de Inglês na escola pública: da teoria à prática, reinventando um ato educativo.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. São Paulo: Graal, [1979]1987.

GEE, James Paul. **An introduction to discourse analysis.** Loudon: Routledge, [1999]2007.

\_\_\_\_\_. *Orality and literacy: from the savage mind to ways with words.* In: MAYBIN, Janet (Org). **Language and literacy in social practice: a reader.** Clevedon: Multilingual Matters, 1994

\_\_\_\_\_. Tools of inquiry and discourses. In: \_\_\_\_\_. **An introduction to discourse analysis.** London: Routledge, [1999]2005, p. 20-34.

GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997.

GILES, Jim. Internet encyclopaedias go head to head. **Nature: International Weekly Journal of Science**. [s.l.]: Nature Publishing Group, n. 438, p. 900-901, 2005. Disponível em: <<http://www.nature.com/news/2005/051212/full/438900a.html>>. Acesso em: 28 nov. 2009.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro N. (Eds.). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 70-97.

GREEN, Judith et al. Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: RUDELL, Robert B.; RUDELL, Martha Rapp; SINGER, Harry (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. New York: International Reading Association, 1994, p. 124-154.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 98-119.

HEATH, *Shirley Brice*. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: **Language in society**. Pittsburgh: Carnegie Mellon University, v. 1, n. 2, p. 46-79, 1982.

HOLMES, John. Research and the postmodern condition: *Linguística Aplicada*. São Paulo: PUC-SP, 1992, p. 37-49.

*HOSPEDENET Hospedagem Profissional*. Emoticons. **Glossário Hospedenet**. Disponível em: <[www.hospedenet.com.br/info/Emoticons.html](http://www.hospedenet.com.br/info/Emoticons.html)>. Acesso em: 13 maio 2008.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2006.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. (Eds.). **Unauthorized methods: strategies for critical thinking**. New York: Routledge, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Josênia A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (Internet). In: MAGALHÃES, Isabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa (Orgs.). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006, p. 117-132.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. Sampling the new in new literacies. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Eds.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007, p. 01-24.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

LANG, Marina. "Horário nobre" do Orkut no Brasil acontece das 17h às 19h. **Folha Online**. 31 jul. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u602682.shtml>>. Acesso em: 7 ago. 2009.

LANKSHEAR, Colin; GEE, James Paul. Language literacy and the new world order. In: LANKSHEAR, Colin et al. **Changing literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997, p. 83-102.

\_\_\_\_\_.; KNOBEL, Michele. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. London: Open University Press, 2008.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 35-86.

LEMKE, Jay L. Making text talk. **Theory into Practice**. The Ohio State University – College of Education and Human Ecology, v. 28, n. 2, p. 136-141, Spring 1989.

\_\_\_\_\_. Textual politics: an introduction. In: \_\_\_\_\_. **Textual politics: discourse and social dynamics**. London: Taylor & Francis, 1995, p. 1-18.

LEMOS, Sophia Virgílio de. **Comunicação pessoal**. Entrevista. São Paulo: Tv Cultura, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LOUREIRO, Ana Paula. **Construindo outras “experiências de si” em práticas de letramento computacional na aula de Inglês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

LUKE, Carmen. Cyber-schooling and technological change. Multiliteracies for new times. In COPE, B e KALANTZIS, M (Eds.) COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social future**. Londres: Routledge, 2000, p. 69-91.

\_\_\_\_\_. Media literacy and cultural studies. In: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Alan; FREEBODY, Peter (Eds.). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practices**. Cresskill, NJ: Hampton, 1997, p. 19-49.

MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José (Org.) **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso**. Santiago, 1999 (mimeo).

MARQUES, Maria Celeste Said. Vozes bakhtinianas: breve diálogo. **Primeira Versão**. Porto Velho: UFRO, Ano I, v. III, n. 36, p. 2-6, jan. 2002. Disponível em: <[http://www.primeiraversao.unir.br/atigos\\_pdf/numero036Celeste.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/numero036Celeste.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2008.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Norma, 2002.

MARTINS, Helena. Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, v. 4, n. 2, p. 9-18, 2000.

MAYBIN, Janet; MOSS, Gemma. Talk about texts: reading as a social event. **Journal of Research in Reading**. New York: Blackwell, v. 16, n. 2, p. 138-147, 1993.

McDONOUGH, Jo. A teacher looks at teachers' diaries. **ELT Journal**. Oxford: Oxford Journals, V. 48, n. 1, p. 57-65, 1994.

McDONOUGH, Jo; McDONOUGH, Stephen. **Research methods for English language teachers**. London: Edward Arnold, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**. Recife: Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, v. 17, n. 2, p. 47-68, 2005.

\_\_\_\_\_. *A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política*. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

\_\_\_\_\_. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **Scripta**. Belo Horizonte: Departamento de Letras da PUC Minas, v. 7, n. 14, 2004.

\_\_\_\_\_. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de LI: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 303 -330.

\_\_\_\_\_. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas, RS: Educat, 2007, p. 49-67.

\_\_\_\_\_. **Identities fragmentadas**: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

\_\_\_\_\_. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo: PUC-SP, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

\_\_\_\_\_. Introdução: Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003a, p. 13-38.

\_\_\_\_\_. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo: PUC-SP, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 13-38.

- MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V. 3: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-351.
- MOTTA-ROTH, Désirée; REIS, Susana Cristina dos; MARSHAL, Débora. O gênero Página Pessoal e o ensino de produção textual em Inglês. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 126-143.
- NELSON, Theodor Holm. Opening hypertext: a memoir. In: TUMAN, Myron C. (Ed.). **Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computers**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1992, p. 43-58.
- NUNES, Myriam Brito Corrêa. **O professor em sala de aula de leitura: desafios, opções, encontros e desencontros**. São Paulo: PUC, 2000. Tese de Doutorado.
- OLIVEIRA, Mariana. Redes sociais educacionais: conheça o ebaH! [2007]. Dossiê Alex Primo. Disponível em: <<http://www.interney.net/blogs/alexprimo/?cat=4455>>. Acesso em: 15 jul. 2008.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. O footing do moderador em fóruns educacionais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 144-164.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Orgs.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 171-189. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/forum.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2006.
- PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.
- \_\_\_\_\_. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PINHEIRO, Petrilson Alan Silveira. Construções sociais de gênero no ciberespaço: novas práticas sociais de letramento. **Revista Texto Digital**. Ano 3, n. 1. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1393/1089>>. Acesso em: 20 dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. **O letramento digital como possibilidade de viver a experiência errante da identidade social de gênero**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada).
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <http://www.hfmboces.org/hfmdistrictservices/techy/prenskydigitalnatives.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2008.

PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Orgs.). **Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EdUFBA, 2008. Disponível em: <<http://rn.softwarelivre.org/alemdasredes/wpcontent/uploads/2008/08/livroalemdasredes.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2008.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Orgs.). **Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EdUFBA, 2008. Disponível em: <<http://rn.softwarelivre.org/alemdasredes/wpcontent/uploads/2008/08/livroalemdasredes.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2008.

\_\_\_\_\_; RECUERO, Raquel da Cunha. Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação Social da PUC-RS, n. 23, p. 54-63, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/22/a06v1n22.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

PSIQUIATRA analisa pressões sobre Eloá e Lindemberg. **Globo.com**. Rio de Janeiro, 20 out. 2008. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornalhoje/0,,MUL805661-16022,00-PSIQUIATRA+ANALISA+PRESSOES+SOBRE+ELOA+E+LINDEMBERG.html>> Acesso em: 23 out. 2008.

RECUERO, Raquel da Cunha. Internet: todos acessam. **Zero Hora.com**. Porto Alegre. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1&source=a2375113.xml&template=3898.dwt&edition=11542&section=1044>>. Acesso em: 7 set. 2009.

RIBEIRO, Esmeralda. Kd o prof? Tb foi navegar. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.) **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 221-243.

SANTOS, Boaventura Sousa. As dores do pós-colonialismo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 21 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/163.php>>. Acesso em: 13 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. As dores do pós-colonialismo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 21 ago 2006. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/opiniao/bss/163.php>>. Acesso em: 23 jan. 2008.

SANTOS, Else Martins dos. Pesquisa na Internet: cópia/cola??? In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 268-278.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHNACK, Maria Cristina; PISONI, Thaís Dutra; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, ano II, n. 2, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SIGNORINI, Inês. A letra dá vida, mas também pode matar: os sem leitura diante da escrita. **Leitura: teoria & prática**. Campinas, SP / Porto Alegre: Associação de Leitura do Brasil (ALB) / Mercado Aberto, V. 13, Fac. 24, p. 22-27, dez. 1994b.

\_\_\_\_\_. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **The Specialist**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, v. 15 n. 1-2, p. 163-171, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, [1994]2002.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, [1999]2009.

SIMÕES, Tiago de Oliveira Garcia. **SOS Laboratórios de engenharia genética**: a construção discursiva da branquitude em uma comunidade do site ORKUT. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada).

SIMON, Imre; VIEIRA, Miguel Said. O rossio não-rival. In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das redes de colaboração**: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Edufba, 2008, p. 15-30.

SMOLENSKI, Nikola. **Size of English Wikipedia in August 2007**. Disponível em: <[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Size\\_of\\_English\\_Wikipedia\\_in\\_August\\_2007.svg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Size_of_English_Wikipedia_in_August_2007.svg)>. Acesso em: 25 jun. 2008.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, [1998] 2006.

STREET, Brian. A critical look at Walter Ong and the “Great Divide”. In: \_\_\_\_\_. **Social literacies, critical approaches to literacy in development, Ethnography and Education**. London: Longman, 1995a, p. 153-175.

\_\_\_\_\_. Literacy practices and literacy myths. In: \_\_\_\_\_. **Social literacies, critical approaches to literacy in development, Ethnography and Education**. London: Longman, 1995b, p. 160-178.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 120-141.

TAYLOR, Carolyn. You think it was a fight? Co-constructing (the struggle for) meaning, face and family in everyday narrative activity. **Research on Language and Social Interaction**. Iowa City: University of Iowa / Earlbau, v. 28, n. 3, p. 283-317, 1995.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, SP: Pontes, 1995, p. 91-117.



THE ASSOCIATED PRESS. Brazil model who battled anorexia dies. **The Washington Post**. Washington, DC: Nov. 16, 2006. Disponível em: <<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/11/16/AR2006111601392.html>> Acesso em: 22 abr. 2008.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social future**. London: Routledge, 2000, p. 9-37.

TURKLE, Sherry. Parallel lives: working on identity in virtual space. *In*: GRODIN, Debra; LINDOLF, Thomas R. (Eds.). **Constructing the self in a mediated world**. London: Sage, 1997, p. 156-175.

VAN MANEN, M. *Researching Living Experience: Human Action for an Action Sensitive Pedagogy*. The Althouse Press. 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) – UNICAMP, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VENN, Couze. **Occidentalism: modernity and subjectivity**. London: Sage, 2000.

VIEIRA, Iúta Lerche. Leitura na Internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. *In*: ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 244-267.

WEB 2.0. **Wikipédia, a enciclopédia livre**. San Francisco, CA: [Wikimedia Foundation](http://www.wikimediafoundation.org/), [modificação mais recente em 22 abr. 2010](http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0). Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Web\\_2.0](http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0)>. Acesso em 15 dez. 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Petrópolis, RJ: Vozes, [1953]1996.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto *In* MARCUSCHI, Luiz Antônio; \_\_\_\_\_ (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 170-180.

## **ANEXOS**

**ANEXO A****BRAZIL MODEL WHO BATTLED ANOREXIA DIES**

The Associated Press  
Thursday, November 16, 2006; 10:46 PM

SAO PAULO, [Brazil](#) – A 21-year-old anorexic model who weighed only 88 pounds has died of generalized infection, a hospital said. Ana Carolina Reston, who had worked in [China](#), Turkey, [Mexico](#) and [Japan](#) for several modeling agencies, died Tuesday, according to Sao Paulo's Servidor Publico Hospital.

The hospital said the infection that killed the 5-foot-8-inch model was caused by anorexia nervosa, a disorder characterized by an abnormal fear of becoming obese, an aversion to food and severe weight loss.

"Take care of your children because their loss is irreparable", Reston's mother, Miriam, told the O Globo newspaper. "Nothing can make the pain go away. No money in the world is worth the life of your child."

Reston began her modeling career at the age of 13 after winning a local beauty contest in her hometown of Jundiai, on the outskirts of Sao Paulo.

"I noticed something was wrong when she returned from Japan", Miriam told the Estado de Sao Paulo newspaper. "She was too thin when she returned and when I told her to eat something, she would say: 'Mom please don't fight with me; there is nothing wrong with me, I'm fine.'"

The model's cousin, Dani Grimaldi, told The Estado de Sao Paulo newspaper that Reston also battled bulimia, an eating disorder marked by binge eating that is followed by vomiting or the use of laxatives.

The world of high fashion and modeling has long been targeted by critics who say it encourages women and girls to emulate rail-thin models.

In September, a Spanish fashion show responded to such criticism by banning models with a body mass index of less than 18. Body mass index is a calculation doctors normally apply to study obesity, and anyone with an index below 18.5 is considered underweight.

Reston would have had a body mass index of 13.4 at the time of her death, according to a calculator on the Web site of the U.S. Centers for Disease Control and Prevention.

© 2006 The Associated Press

Let's focus on prepositions. Complete the following sentences with the correct preposition and then check in the text above.

1. The world of fashion and modeling has long been targeted \_\_\_\_\_ critics who say it encourages bulimia.
2. Ana Carolina, who had worked \_\_\_\_\_ several modeling agencies, died Tuesday.
3. She battled bulimia, an eating disorder marked \_\_\_\_\_ binge eating.
4. Take care \_\_\_\_\_ your children because their loss is irreparable.
5. The model has also worked \_\_\_\_\_ China, Mexico, Turkey and Japan.
6. According \_\_\_\_\_ a calculator on the Web site of the U.S. Centers for Disease Control and Prevention Reston was extremely thin \_\_\_\_\_ the time of her death.
7. "No money \_\_\_\_\_ the world is worth the life \_\_\_\_\_ you child."
8. In September, a Spanish fashion show responded \_\_\_\_\_ such criticism \_\_\_\_\_ banning models \_\_\_\_\_ a body mass index of less than 18.
9. "Mom, please, don't fight \_\_\_\_\_ me, there's nothing wrong..."
10. Her death was caused \_\_\_\_\_ a disorder characterized \_\_\_\_\_ an abnormal fear \_\_\_\_\_ becoming obese.

## ANEXO B

**THE BEAUTIFUL, THE BULIMIC AND THE DEAD**

b y B i l l M a x w e l l  
 Cox News Service, A p r . 1 , 1 9 9 3  
 R e p u b l i s h e d w i t h p e r m i s s i o n

When I bought a copy of Madonna's book *Sex* last year, some of my colleagues and students complained that the Material Girl was ruining America's youth, especially our highly impressionable teen-age girls.

I disagreed then that Madonna is ruining our girls and I still disagree with such a facile claim.

We need not worry about Madonna's transparent persona. We do need to worry, however, about the likes of Princess Diana, Cher, Melanie Griffith, Liz Taylor, Kim Alexis, Carol Alt, Jane Fonda, La Toya Jackson, Dolly Parton, Mary Tyler Moore, Mariel Hemingway, Morgan Fairchild and other big name females who will go to almost any lengths to enhance their physical appearance.

Some women, like Cher, undergo disfiguration for the sake of beauty. Talking about her silicone implants, Cher told *People* magazine in January 1992 that her "breast operations were a nightmare. They were really botched in every way. If anything, they were worse after than before."

But the gruesomeness of Cher's botched implantations doesn't compare (in my estimation) to the grotesqueness of Joan Rivers' operation that helped her skim off unwanted fat. She had liposuction, the technique in which body fat in tissue beneath the epidermis is sucked out through a tube.

Face and eye lifts, nose jobs, cheek and jaw alterations, neck tightening and tummy tucks are the most conspicuous and most talked-about reconstructions among Hollywood's youth and beauty cultists.

These operations are expensive: *People* magazine estimated that in 1990, face lifts cost an average of \$1,200 - \$8000; tummy tucks \$1,200 - \$8,500; rhinoplasty (nosejobs) \$300 - \$6,000; breast augmentations \$1000 - \$5000.

For the sake of physical beauty, Hollywood stars go under the knife almost as routinely as they switch agents. People wrote of the hundreds of celebrities whom teen-age girls emulate.

But for all of the negative press that celebrity plastic surgery receives, the most dangerous — and deadliest — beauty-related vanity is the obsession with thinness. To shed pounds celebrities diet and starve themselves. Again, teens, seeing Twiggy-like frames, try to look like their favourite stars by refusing to eat properly.

Singer Karen Carpenter, who died of anorexia-related heart failure 10 years ago, remains a powerful reminder of the tragedy caused by eating disorders. Carpenter, weighing 85 pounds when she died, thought she was fat.

Similarly, Tracey Gold of ABC's sitcom "Growing Pains" was heading for trouble. She is alive today perhaps because her mother, on visiting her daughter's dressing room, was shocked to see the girl's 5 foot three-inch, 90-pound skeleton. The mother forced her daughter to begin eating properly.

On March 21, Jennifer Ann Hines, a 21-year-old University of Florida cheerleader, was found dead in her home near campus. Friends say that Hines, who was obsessed with thinness, suffered from bulimia, an eating disorder characterized by cycles of bingeing and purging

the stomach by induced vomiting or use of laxatives. At the time of her death, Hines weighed 87 pounds.

Experts report that more than 8 million Americans, mostly women, are anorexic or bulimic and about 150,000 die each year of complications from these disorders.

Why do so many American females destroy their health and risk their lives? They do it for the sake of fulfilling society's demand for physical attractiveness and the so-called perfect body.

In her bestselling book *The Beauty Myth*, Naomi Wolf shows how society's definitions and images of beauty are used against women.

Contrary to rejecting physical beauty as a desirable goal, as her critics have claimed, Wolf urges women not to let the quest for beauty become another form of enslavement, not to let the quest undermine them in their professions, not to let it alienate them from their own bodies and sexuality. Instead, Wolf wants women to become self-determining, to define beauty for themselves.

The reigning Miss USA, Kenya Moore, a sophomore attending Wayne State University in Detroit, has discovered a source of self-esteem worth emulating. "Everything comes from within me," she told *Jet* magazine recently. "Real beauty is within. Inner beauty comes from what the soul says and how you treat other people."

### **Questions: "The Beautiful, the Bulimic and the Dead"**

1. Why does the author criticize popular female movie and fashion stars?
2. Why do movie stars and supermodels surgically alter their bodies?
3. How do these role models influence the acceptable standards for beauty in the minds of their fans?
4. Miss USA, Kenya Moore, states, "Real beauty is within. Inner beauty comes from what the soul says and how you treat other people." How common is this attitude among the people you know?

## ANEXO C

**PROJETO SOBRE RAÇA – ELABORADO EM QUATRO ETAPAS DISTINTAS:****It's been 120 years...!**

## Part 1:

Think about your life, the places you go to, the people you talk to etc. Then write a story or a feeling or an opinion **you** have which is connected with black people or slavery. Use our community.

**You have to post is until June 17<sup>th</sup>.**

## Part 2:

You are the researcher!

Now it is your turn to look for information which can give us data to analyze the way black people are positioned in our society nowadays.

- Group 1: You have to investigate our school and the number of black people studying here at present.
- Group 2: You are going to analyze a high quality newspaper for at least 3 days (try to see which parts of the paper have something about black people and the ones they probably never appear...)
- Group 3: You are going to analyze a tabloid or a very popular newspaper for at least 3 days looking for articles related to black people: check which part of the paper they appear more frequently and the kind of articles are connected with them.
- Group 4: You are going to work with professions. Take a look at some prestigious careers and give us numbers about black people who have managed to get prestigious jobs (you could look for famous doctors in our city or famous lawyers etc.).
- Group 5: You are going to investigate TV. You can see how black people are presented in soap operas and also check the number of black TV presenters we have...

**Start right now!**

## Part 3:

Let's organize the information you have through graphs and present it to the class!

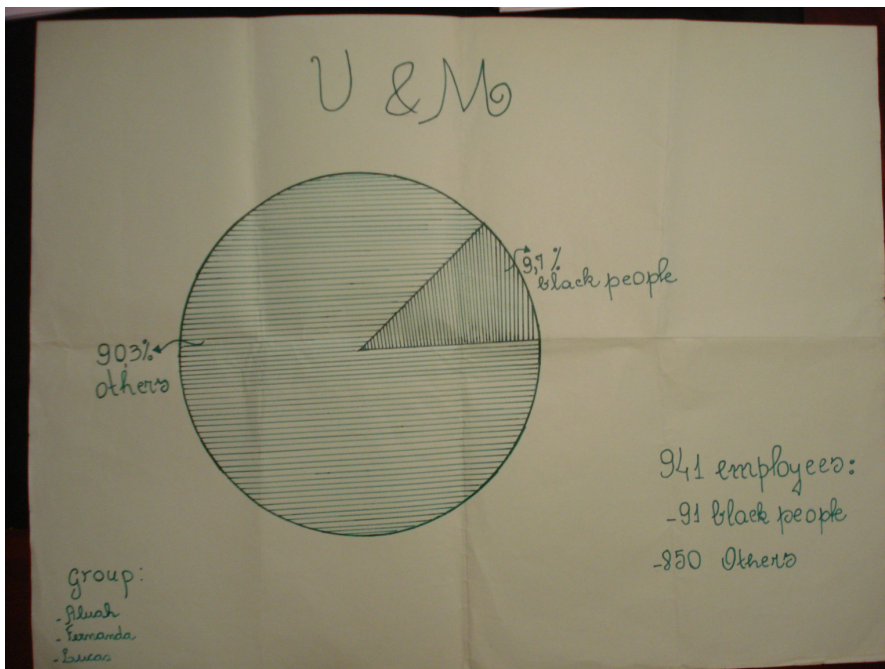
**Your presentation is going to be on June 24<sup>th</sup>**

## Part 4:

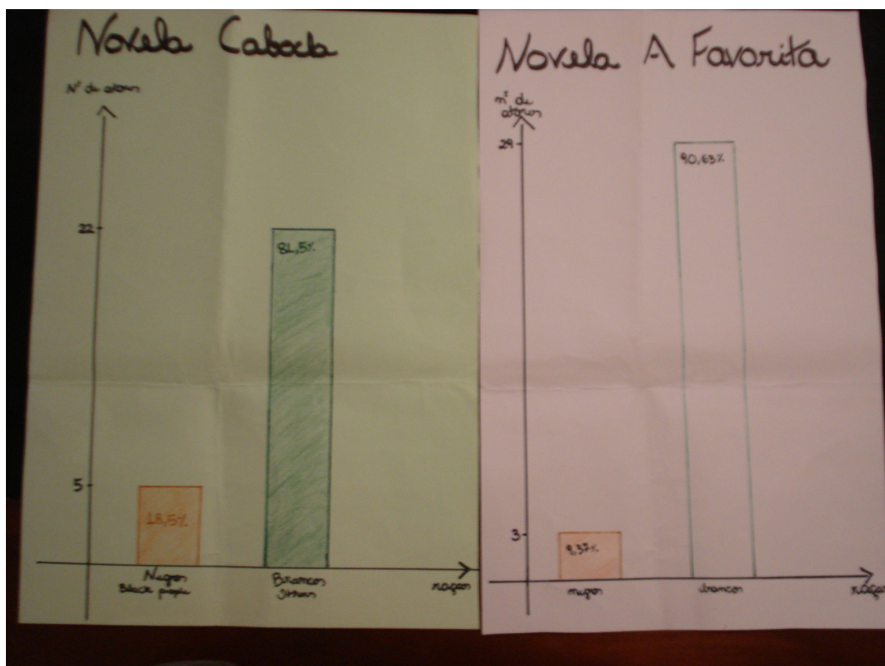
Based on the information you generated and also on the graphs you presented, post in our community your conclusions about the situation of black people in our society nowadays.

**Post your conclusions in the community until June 30<sup>th</sup>.**

Cartazes com gráficos referentes à terceira etapa do projeto sobre raça:



Este cartaz indica o percentual de negros em uma grande empresa da cidade



Este cartaz indica o percentual de negros em novelas televisivas.



Este é o fórum em que os alunos escreveram suas conclusões sobre o trabalho:

## Let's share our conclusions now...

[Home](#) > [Communities](#) > [Schools & Education](#) > [Project 2008 - 2C](#) > [Forum](#) > Messages

first | < previous | next > | last showing **1-4** of **4**

[angela](#)

### Let's share our conclusions now...

You can write individual or group conclusions, it's up to you!

[angela](#)

### Group 3

Conclusion from Group 3

From this paper we can conclude that's no specific space for news about black people. In general, appears pictures of black people on the sports pages; what can help us to realize the sport promote the social integration, in consequence don't have any distinction of race, color, when the real objective is the victory of the game. Actually in brazilian society, has the perception that the black guy only can ascend sociable behind of sport and arts. Therefore the models to the black people probable come from these two activities

30/06/2008

Célia

### Group 5

According with our project we can conclude that black people are minority in television, specially soap operas. We think the reason for this situation is that in general black people are poor, so they don't have much opportunity or access to make graduating course or theatre lessons. We also noticed that they represents families with bad economic situation and this a kind of disguised prejudice. Black people suffer bias also been contracted by television companies just because they are worried about social commitment.



30/06/2008

Lúcio

### Group 4

Well, We concluded through our work that most prestigious jobs are occupied by white people, which shows us that most black people do not have access to the opportunities and information needed to to reach a good job. This happens mainly because of the huge inequality between social classes in our country, while some have a very good education and are able to develop their studies and specialize, others have a poor education and it reflects upon their future jobs and careers.

The main cause to this situation is the government, who doesn't invest public money in education, health and social issues, which makes the situation get worse and worse. We realized that the majority of black people have very low-paid jobs, like receptionists, etc.. But it is important to highlight that there are black people who have overcome lots of obstacles and now have very well paid jobs and prestigious careers.

## ANEXO D – ATIVIDADE DO LIVRO DE CURSO REALIZADA DURANTE A PRIMEIRA AULA PRESENCIAL ANALISADA

*Module 1* — **GRAMMAR FOCUS: PRESENT SIMPLE,**

# 2 Travellers' Tales

**Before you start**

**1** Read about the travellers and choose the best answers for these questions (a, b or c).

- How do Christina and Benedict both make a living?
  - from charities
  - from their books and TV
  - by meeting exotic people
- Where have they both been?
  - New Guinea
  - the Amazon
  - Antarctica
- What are they both not doing at the moment?
  - promoting books
  - working for radio
  - travelling

**2** Read these questions and answers. Match the answers with Christina (C) or Benedict (B).

- Do you get lonely?
 

No, because I make friends on my journeys.
- Where do you live?
 

On a farm.
- Are you doing any radio programmes at the moment?
 

Yes, I'm doing a programme about Ethiopia.
- Have you ever been to the Arctic?
 


No, I haven't been there.
- How long have you been a travel writer?
 

Since my mid-twenties, I suppose.

**Christina Dodwell** was born in Nigeria and has always loved travelling. She has been a traveller and travel writer since her mid-twenties. She has made journeys by horse around Africa, New Guinea and Turkey. She has also travelled by canoe, dog sledge and microlight in China, Kamchatka and West Africa, though she hasn't been to the Poles.

Christina once spent time with cannibals but doesn't worry about danger. She never shows fear and when she thinks there could be trouble, she says, 'My husband is a policeman. He's waiting for me in the next village.'

Christina lives with her husband on a farm surrounded by horses and cattle. She works for a charity that she set up to help the Third World and she often makes TV and radio programmes. She is now working on a programme for BBC radio about indigenous culture in Ethiopia. Her books have been translated into several languages.




**Benedict Allen** is an experienced explorer who has visited remote natural environments all over the world. He has lived with the Amazon Indians, with a tribe in New Guinea and with Aborigines in Australia. He has crossed the Amazon forest with no map or compass, walked across the mountains of New Guinea and canoed from New Guinea to Australia. He has also made journeys across the Gobi and Namib deserts on foot and by camel and trekked across the Arctic. He has been lost in the jungle more than once and survived by copying the local tribes and eating plants.

Benedict doesn't like travelling with people and he usually makes films of his journeys without a film crew. He doesn't get lonely because he makes friends wherever he goes, even of his camels! He also talks to his video camera.

'It's getting hot out here. Hotter than I've ever been,' he said on his trip in Namibia when temperatures reached 50°C.

Benedict has worked for the BBC for years and has made several television series. He has also written nine books. His TV programmes and books have made him very popular in the UK. He isn't travelling at the moment but is promoting his latest book, *Icedogs*, about a 1,000-mile trek through Siberia.



12

## PRESENT CONTINUOUS AND PRESENT PERFECT

Adventure

## Presentation

3 Name the tenses in the sentences underlined in the texts. Then match them with the uses (a–g).

- a activities that happen regularly
- b permanent situations/states
- c things that started in the past and continue up till now
- d past events that have clear results in the present
- e events that happened in the past but it doesn't matter when
- f activities happening now, at the time of speaking
- g activities happening during a limited period of time around the present.

Find more examples of these tenses in the texts. Identify their uses (a–g).

## Practice

4 Look at the sentences and decide which of the people **couldn't** say them. Explain why.

- 1 I'm living in Dublin.
  - a a Dubliner
  - b an exchange student studying in Dublin
  - c someone on a one year contract in Dublin
- 2 I work in an office.
  - a a student on a holiday job
  - b a secretary
  - c an accountant
- 3 I've been a traveller since I was 18.
  - a a traveller
  - b a travel writer
  - c a retired traveller

5 Put the verbs in brackets into the Present Simple, the Present Continuous or the Present Perfect.

- 1 I \_\_\_\_\_ (work) as a botanist since graduation.
- 2 I \_\_\_\_\_ (teach) students at the university but I also \_\_\_\_\_ (spend) a lot of time travelling. I \_\_\_\_\_ (have) some professional success – I \_\_\_\_\_ (just discover) an unknown orchid in Indonesia. At present, I \_\_\_\_\_ (study) a rare Asian plant which Chinese medicine \_\_\_\_\_ (use) to cure rheumatism. I \_\_\_\_\_ (collect) leaves and flowers to examine their properties. I \_\_\_\_\_ (examine) over ten plants so far. I \_\_\_\_\_ (believe) my job is interesting and useful.

6 Use the notes about a scientist's life to write sentences in the Present Simple, the Present Continuous or the Present Perfect.

## Example

- I've already done a lot of research on Australian culture.
- I regularly work for animal organisations.
- I'm doing very little academic work at the moment.

- 1 do
  - a lot of research on Australian culture already
  - work for animal organisations regularly
  - very little academic work at the moment

2 be

a traveller and a scientist  
interested in Australia all my life

3 work

as a scientist since 1991  
at Lancaster University as an ethnographer  
on a book about Australian food and drink

4 write

more than twenty articles about Australia  
books on Australian customs  
a book on the life of Australian Aborigines

5 live

in Lancaster  
in the UK for twenty years  
among Australian Aborigines in order to do  
research for the book

7 Use the cues below to write a travel questionnaire. Add more questions if you like.

- 1 ever travel abroad?
- 2 ever live abroad?
- 3 how many countries/be to?
- 4 like travelling?
- 5 plan a trip/holiday anywhere at the moment?
- 6 how many languages/speak?
- 7 what languages/learn at the moment?
- 8 interested in any country/culture?

Now work in pairs. Ask and answer questions. Tell the class something about your partner.

8 Personalisation Work in pairs. Think of a person that you know. Write sentences about what he/she *does, is doing* and *has done* in his/her life. Tell your partner.

## Example

*My aunt Monica teaches archaeology at the university. She is learning to hang-glide. She has climbed some of the highest mountains in Europe.*

## Pronunciation: Contractions

9 Read the sentences and decide what 's stands for, *has* or *is*.

- 1 He's gone abroad.
- 2 She's got a new car.
- 3 John's having a shower.
- 4 Pat's done a lot for her school.
- 5 Mike's a nice man.
- 6 The cat's drinking milk.

Listen to how 's is pronounced in the sentences and mark them with /s/ or /z/. Listen again and repeat the sentences.

## ANEXO E - Engajados usam Orkut para falar de assuntos mais sérios

25/02/2008 - 09h35

### Engajados usam Orkut para falar de assuntos sérios

**ALAN DE FARIA**

Colaboração para a **Folha de S.Paulo**

Não muito interessados em vasculhar a vida de ex-namorados, de paqueras ou de pessoas de quem não gostam, práticas comuns para quem têm um perfil no Orkut, muita gente decidiu fazer da rede de relacionamentos um meio para mostrar idéias. E, mais: colocar em prática, em casa ou no cotidiano, as opiniões que são trocadas nelas.

Durante a greve das universidades públicas de São Paulo do ano passado, por exemplo, o estudante de jornalismo da Unesp (Universidade Estadual de São Paulo) Alberto Silva Cerri, 21, além de criar um blog, o "[Greve não é Férias](#)", no qual informava sobre o andamento do movimento estudantil, resolveu também fazer uma comunidade no Orkut do tema.

Para ele, iniciativas como essa livram as pessoas das informações oficiais, provenientes da TV, dos jornais ou do rádio. "Nós fazemos a comunicação e discutimos os pontos de vista."

Participante de uma série de comunidades "engajadas", como as "Movimento Fora Renan Calheiros", "Não ao Voto Obrigatório" e "Pela Legalização do Aborto", a estudante Elisângela Marquine de Souza acredita que os debates no mundo virtual ficam mais interessantes quando surgem opiniões divergentes.

"Isso nos faz refletir sobre as nossas, buscar fundamentar o que pensamos, gerando um grande aprendizado."

Já o estudante de diplomacia André (ele não autorizou a divulgação de seu sobrenome), 22, que atualmente mora em Israel, viu no Orkut uma oportunidade de esclarecer alguns pontos dos conflitos do Oriente Médio. "No Orkut, eu percebia comunidades divulgando informações erradas sobre o confronto entre judeus e palestinos. Por isso, resolvi contar as minhas versões sobre o que ocorre naquela região."

No entanto, visto que essa discussão reacende paixões dos dois lados, André foi excluído de comunidades ao defender atitudes do governo israelense.

A estudante Marilize Silva Bentes, 20, de Paraíba, pensa ser reconhecida de alguma forma pela sua iniciativa em criar a comunidade "Brasileiro Precisa Ler Mais". Com cerca de 8.000 participantes, há discussões sobre a falta de hábito de leitura no país. No momento, Bentes tem idéias para, na prática, acabar com essa realidade. Tomara que ela consiga.

## **ANEXO F - Questionário usado para acessar a opinião dos alunos sobre a proposta de aulas híbridas durante o ano de 2008**

### **Avaliação sobre o uso do site Orkut em associação com a sala de aula de Inglês**

- (1) Você percebeu alguma outra prática diferente nas aulas presenciais, além do uso do site? Por exemplo, disposição dos alunos, tipo de relação da professora com os alunos, foco da aula, avaliações etc? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

- (2) Quais foram, para você, os efeitos do uso do site orkut associado às aulas de inglês? Explique.

---

---

---

---

---

- (3) O que você analisa como tendo sido (muito)positivo ou (muito) negativo quanto ao uso da internet associado à sala de aula, o que você pensa que poderia ter sido feito e não aconteceu – ou o que foi realizado e você poderia ter aproveitado mais – ou o que você aproveitou bastante...

---

---

---

---

---

---

---

- (4) O que você achou dos temas trabalhados ao longo do ano: mídia, raça, gênero, escola americana ...? Justifique sua resposta. Qual deles foi o seu preferido. Por quê?

---

---

---

---

- (5) Como você vê a relação entre estes temas e a aprendizagem de língua inglesa?

---

---

---

---

---

(6) Como você vê sua participação em sala de aula x sua contribuição na comunidade:

---

---

---

---

---