UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS**

CECÍLIA BARÃO ALEGRETTI

PONTES (IR)REAIS SOBRE ABISMOS VIRTUAIS – questões do ensino e
da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública

São Paulo
2012

CECÍLIA BARÃO ALEGRETTI

PONTES (IR)REAIS SOBRE ABISMOS VIRTUAIS – questões do ensino e
da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública

São Paulo
2012

CECÍLIA BARÃO ALEGRETTI

PONTES (IR)REAIS SOBRE ABISMOS VIRTUAIS – questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Agência financiadora: CAPES

Orientador: Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza

São Paulo
2012

Nome: ALEGRETTI, Cecília Barão

Título: **PONTES (IR)REAIS SOBRE ABISMOS VIRTUAIS** – questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza: _____

Prof^a. Dr^a. Walkyria Monte Mór: _____

Prof^a. Dr^a. Nara Hiroko Takaki: _____

Dedico este trabalho ao meu marido, Rubens, pelo acolhimento, respeito e amor; ao meu pai, Rui (*in memoriam*), pelo exemplo de responsabilidade e dedicação; à minha mãe, Mariliz, pelo incansável entusiasmo e sede de saber; aos meus irmãos, Mauro e André, por nossa infância e maturidade; à minha cunhada, Cristiana, por sua dedicação e amorosidade e aos meus sobrinhos, Mariana e Rafael, por existirem.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza, por sua orientação inspiradora, por seu entusiasmo, sua confiança mesmo em meus momentos de desconstrução, sempre respeitando e estimulando minha criatividade e, principalmente, por me instigar e auxiliar na busca por novos sentidos.

À Prof^{ta}. Dr^a. Walkyria Monte Mór, pelas contribuições à época do Exame de Qualificação, pelo exemplo de educadora capaz de construir espaços de acolhimento e respeito com seus alunos, através de seu olhar cuidadoso para suas singularidades e, principalmente, por ter me aceitado como sua aluna em 2006 e ter me inspirado desde então.

À Prof^{ta}. Dr^a. Nara Hiroko Takaki, pelas contribuições à época do Exame de Qualificação e durante o meu processo de (des)construções.

Aos professores, coordenadores e alunos das escolas públicas participantes da pesquisa, por compartilharem seu dia a dia de maneira tão generosa, sem o que este trabalho não teria sido possível.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pela concessão da bolsa de estudos durante parte da pesquisa.

Ao casal, Rosângela e Luca, pela amizade e pelo apoio.

À amiga Dolores, por sua generosidade em ter me mostrado o caminho e ter me ajudado a trilhá-lo.

Aos meus professores e alunos com quem, ao longo dos anos, tive a oportunidade de aprender, sempre.

Às crianças, por sua alegria de viver.

RESUMO

ALEGRETTI, C. B. **PONTES (IR)REAIS SOBRE ABISMOS VIRTUAIS** – questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

A mudança do paradigma analógico para o digital, emergente da revolução tecnológica pela qual passamos, juntamente com o grande interesse atual pelo uso das TICs nos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa, motivaram esta pesquisa. Com o objetivo de investigar os processos de (des)construção de sentidos tanto dos alunos como dos professores, além de vivenciar a complexidade que emerge das aulas de inglês pensadas a partir da presença das TICs, a pesquisa se desenvolveu em duas fases: 1) elaboração do projeto **Familiarização com o uso da língua inglesa através do computador**, implementado na escola pública com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, e, 2) a observação, no ano seguinte, de aulas de inglês e de informática, para uma turma de sexto ano da rede pública. A pesquisa mesclou as metodologias qualitativa (MAXWELL, 2005), interpretativa (ERICKSON, 1986) e de fundo etnográfico (GEERTZ, 1973), enquadrando-se no gênero da autoetnografia (PRATT, 1992; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Os dados, aqui chamados de *momentos significativos*, ou seja, momentos que apontam para aspectos da mudança de paradigma – de analógico para digital – foram analisados a partir dos pressupostos das teorias pós-coloniais (BHABHA, 1994), pós-modernas (VATTIMO, 2004), do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; SHOR, 1999), dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; BURGESS; GREEN, 2009) e multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000). A análise dos *momentos significativos* corroborou a hipótese de que há uma relação entre os processos de ensino e aprendizagem de inglês e as novas tecnologias que pode contribuir para mudanças na construção de sentidos dos atores envolvidos. Para tanto, é necessário haver um forte investimento no processo de *autoletramento crítico* por parte do professor. Entendido como exercício de auto-observação no encontro com o outro durante o processo de construção de sentidos, o *autoletramento crítico* pode auxiliar na compreensão da complexidade das relações entre professores, alunos e construção de conhecimento a partir do paradigma digital. Nesse exercício de auto-observação, o presente trabalho foi elaborado na forma de narrativa, entendida como um processo de criação de significação, uma forma de fazer sentido (BRUNER, 2001), com foco principal nas ações (ARENDT, 2010) dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, recortados aqui nas figuras dos alunos, professores e pesquisadora.

Palavras-chave: Letramento, pedagogia crítica, ensino de língua estrangeira, TICs.

ABSTRACT

ALEGRETTI, C. B.

Emerging from the present technological revolution, the change from the analog to the digital paradigm, together with the ever-rising interest in the use of ICTs in ELT motivated this research. Aiming at investigating both teachers' and students' meaning-making processes as well as experiencing the complexity involved in the teaching of English as a foreign language as far as ICTs are concerned, this research was developed in two phases: designing the project entitled **Familiarização com o uso da língua inglesa através do computador** (English language familiarization via computer), implemented in the Brazilian Public School with a group of fifth graders and, in the following year, the observation of English and Computer classes for a group of sixth graders. This research follows a methodology which combines qualitative (MAXWELL, 2005), interpretative (ERICKSON, 1986) and ethnographic (GEERTZ, 1973) perspectives, fitting into the autoethnographic genre (PRATT, 1992; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). The data, here named *meaningful moments*, that is, moments which point to aspects of paradigm changes – from analog to digital – were analysed using the theories of post colonialism (BHABHA, 1994), post modernism (VATTIMO, 2004), critical literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011; SHOR, 1999), new literacies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; BURGESS; GREEN, 2009) and multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000). The analysis of the *meaningful moments* confirmed the hypothesis that there is a relationship between the English teaching and learning processes and the new technologies which may contribute to changes in the meaning making process of those involved. Thus, a considerable amount of investment in the process of *critical self-literacy* is necessary on the teachers' part. Taken as the exercise of self-observation in the very moment when the self meets the *other* in the meaning-making process, *critical self-literacy* may foster the understanding of the complexity of relationships between teachers, students and the construction of knowledge within the digital paradigm. Throughout this exercise of critical self-observation, the present dissertation was written as a narrative, as a meaning-making process, a way of making meaning (BRUNER, 2001), focusing mainly on the actions (ARENDT, 2010) of those involved in the teaching and learning processes, represented here as the students, teachers and the researcher.

Key words: Literacy, critical pedagogy, ELT, ICT.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vídeo do site YouTube: letra R.....	p. 71
Figura 2 - Vídeo do site YouTube: letra A.....	p. 71
Figura 3 - Página do site <i>Text to Speech</i>	p. 77
Figura 4 - Página do <i>Google</i> Tradutor.....	p. 77
Figura 5 - A loja de pipa.....	p. 88
Figura 6 - Aluna escrevendo seu email para a professora.....	p. 135
Figura 7 - Professora recebendo os emails entregues pelos alunos.....	p. 136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 12
1. HOLOGRAFIAS – apontamentos sobre:	
1.1 “O novo espírito do capitalismo”.....	p. 31
1.2 Mudanças de paradigmas.....	p. 39
1.3 As teorias dos novos letramentos, dos multiletramentos e do letramento crítico.....	p. 46
1.4 Epistemologia de <i>performance</i>	p. 49
1.5 Divergências de <i>mindsets</i>	p. 51
1.6 Construções de sentidos.....	p. 54
1.7 Transformação do <i>habitus</i>	p. 56
1.8 A noção de ação.....	p. 58
2. EPISÓDIO I	
2.1 Quadro demonstrativo.....	p. 63
2.2 Apresentação.....	p. 64
2.3 Cena 1 – Atuando com a tecnologia: eu e o caos.....	p. 67
2.4 Cena 2 – “Não adianta, não vou aprender”.....	p. 74
2.5 Cena 3 – “Então a loja de pipa chama amarelo!”.....	p. 85
2.6 Cena 4 – Estela, “a aluna repetente”.....	p. 93
2.7 Considerações	p. 107
3. EPISÓDIO II	
3.1 Quadro demonstrativo.....	p. 110
3.2 Apresentação.....	p. 111
3.3 Cena 1 – Regiane, a professora de inglês.....	p. 114
3.4 Cena 2 – Eliza e a rede de relações	p. 119

3.4.1 Holografia – Dewey: apontamentos sobre a “transação organismo-ambiente”	p. 124
3.5 Cena 3 – Celina e o email	p. 132
3.6 Cena 4 – Juciléia: “ <i>Excuse me</i> ”	p. 138
3.7 Cena 5 – Natasha e a ordem por trás do caos.....	p. 143
3.8 Considerações.....	p. 150
4. EPISÓDIO III	
4.1 O processo de transformação.....	p. 155
BIBLIOGRAFIA	p. 168
MATERIAIS UTILIZADOS	p. 173
ÍNDICE DE ANEXOS	p. 174

INTRODUÇÃO

“Na verdade precisava de duas professoras, uma para dar aula, outra para ajudar a gente com as novidades”. (Caio¹, 2011)

Foi assim que, Caio, um aluno de 11 anos de idade, do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública expressou seu entendimento sobre o que acontece nas aulas de inglês.

Foi também aos 11 anos de idade que comecei a construir a percepção de que havia algo na escola que não me ajudava a aprender inglês. Inglês aprendia-se no instituto de idiomas. Como aluna, professora e hoje pesquisadora, estive sempre acompanhada por um sentimento de indignação diante das condições em que a escola regular apresentava, e ainda apresenta, os caminhos de aprendizagem da língua inglesa. Minhas crenças a respeito da escola pública como um modelo que não fornecia o que eu desejava foram construídas a partir do meu acesso a um modelo alternativo, o instituto de idiomas, que ajudou-me quando criança a “aprender as novidades”. Motivada pelos estudos das teorias dos novos letramentos² sobre a mudança de paradigmas na sociedade atual, voltei meus olhos para a escola pública em busca de compreender os processos que lá se desenvolvem, pois a indignação ainda me acompanhava. Segundo os sociólogos franceses Boltanski e Chiapello (2009), a indignação é o “primeiro impulso emotivo, quase sentimental, sem o qual nenhuma crítica consegue alçar voo”. Mas o que de fato inspirou-me a iniciar esta pesquisa foi uma esperança. A esperança de que algo possa ser feito para que as tradicionais relações que se estabelecem entre alunos, professores e construção de conhecimento dentro da escola se transformem. E

---

¹Este nome e os demais nomes de pessoas e escolas presentes nesta pesquisa foram substituídos por nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

² Conforme The New London Group, 2000; Lankshear; Knobel, 2003; Gee, 2003, 2004, 2011; Bigum, C.; Lankshear, 1998; Burgess; Green, 2009 entre outros.

que dessa transformação surjam caminhos para que as crianças encontrem espaços para constantemente renovar seu desejo por aprender, ou como diria o Caio, seu desejo por “novidades”.

Como professora de inglês e educadora, tenho acompanhado diversos ambientes e realidades onde o ensino de inglês é desenvolvido. Ao longo de vinte e sete anos acumulei experiência tanto de sala de aula e de coordenação quanto com alunos particulares. Foi a partir dessa experiência que se construiu em mim uma visão sobre o que é ensinar e aprender inglês. Somada à experiência de professora, está a experiência de aprendiz de língua estrangeira. Todas essas dimensões do processo contribuíram para a formação de um forte sentimento de indignação em relação ao ensino de inglês nas escolas regulares. Paralelamente à indignação, corre a crítica e o desejo por mudança. Segundo Boltanski e Chiapello (2009), há dois níveis na expressão de uma crítica. Um nível primário, “da esfera das emoções, e um nível secundário, reflexivo, teórico e argumentativo”. É este último nível que, segundo os autores³:

[...] possibilita sustentar a luta ideológica, mas pressupõe recurso a conceitos e esquemas que permitam vincular as situações históricas que se pretendam submeter à crítica a valores passíveis de universalização.

Os fundamentos teóricos que me auxiliaram a me distanciar da esfera das emoções e acessar um nível reflexivo e argumentativo foram as teorias pós-coloniais (BHABHA, 1994), pós-modernas (VATTIMO, 2004), do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; SHOR, 1999; LUKE; FREEBODY, 1997), dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; BURGESS; GREEN, 2009) e multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

---

³ Boltanski; Chiapello, 2009, p. 72.

Visando uma crítica que vá além da esfera das emoções, mas que de forma nenhuma prescindia do impulso emotivo que nos constitui como seres humanos, pretendo narrar e analisar meu percurso de pesquisa sobre a presença das novas tecnologias na escola pública. A porta de entrada desse percurso foi o ensino de inglês e meu recorte principal as crianças de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

Dois aspectos do fenômeno da revolução digital, com o novo paradigma ciberespacial que emergiu dessa revolução, delinearam esta pesquisa.

O primeiro aspecto dessa revolução foi denominado por Lankshear e Knobel (2003, p. 50) de “*fracturing of spaces*”. Refere-se a uma fratura do espaço analógico e digital, isto é, à emergência e explosão do ciberespaço como um novo espaço que coexiste com o espaço físico. O segundo aspecto é na verdade uma consequência do primeiro e foi o que Lankshear e Knobel (2003, p. 50) denominaram “*divergence of mindsets*”. Essa divergência de estruturas mentais diz respeito a diferentes modos de entender o mundo, construídos em diferentes épocas: na era mecânica e na era digital. Os nascidos na era mecânica são chamados por esses autores de “*outsider-newcomers*” e os nascidos na era digital, “*insiders*”. A coexistência entre os espaços analógico e digital, suas diferentes lógicas, as diferentes estruturas mentais associadas a cada espaço e as implicações das consequentes mudanças de paradigma dentro do ambiente escolar foram a motivação inicial desta pesquisa.

Partindo de um olhar de indignação frente à escola pública com relação ao ensino da língua estrangeira, eu interpretava o contexto como um problema de difícil acesso. Uma realidade complexa, dentro de uma instituição tradicional cuja cultura reprodutivista (BOURDIEU; PASSERON, 1982) estabelecida ao longo dos anos, privilegia o controle e não favorece a criticidade. Em função dessa forte tendência de

manutenção do *status quo*, a escola pública parecia, para mim, condenada a um distanciamento crescente em relação às transformações sociais.

Vislumbrei nas novas tecnologias uma possibilidade de, através delas, criar pontes de acesso a esse contexto da escola pública. O uso do computador e da Internet, com seus abundantes recursos áudio visuais, parecia proporcionar novas alternativas para as relações entre professor, construção de conhecimento e aluno, principalmente no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, no nosso caso, o inglês.

Durante o ano de 2010 desenvolvi a primeira parte do projeto de pesquisa na Escola Estadual Saulo Silva (doravante, SS). Ministrei vinte e oito aulas de uma hora cada para um grupo de alunos de 5º ano selecionados pela escola para participarem das atividades que planejei e denominei de “Projeto de familiarização com a língua inglesa através do computador”. Essa experiência determinou a segunda fase do projeto de pesquisa. No primeiro semestre de 2011, entrei em campo para investigar o caminho que seria trilhado pelas crianças com quem havia trabalhado no ano anterior. Escolhi duas das escolas para onde haviam sido transferidas para cursarem os anos seguintes do Ensino Fundamental II. Na Escola Estadual Ordália (de agora em diante, EO), entrevistei a professora de inglês. Na Escola Estadual Renato Cardoso (a partir de agora, RC), fiz visitas periódicas durante quatro meses e assisti às aulas de inglês e de informática.

Neste percurso de pesquisa, busquei investigar as construções de sentidos que emergiram das relações entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa diante das tecnologias digitais, exercitando a noção de “*performance epistemology*” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 173). Segundo esses autores, “epistemologia de *performance*” refere-se à habilidade de saber como proceder na ausência de modelos existentes. Considerando meu perfil de *outsider-newcomer*,

cujas construções de saber se deram na era mecânica, conforme se apresentavam situações com as quais eu não estava habituada, e para as quais eu não possuía modelos de apoio, procurei alternativas, observando os alunos. Em retrospectiva, vejo que minha tentativa pode ser mais bem compreendida a partir do que Santos denomina de “sociologia das ausências e emergências”. Segundo Santos (2010, p. 534),

Muita da realidade que não existe ou é impossível é ativamente produzida como não existente e impossível. Para a captar, é necessário recorrer a uma racionalidade mais ampla que revele a disponibilidade de muita experiência social declarada inexistente (a sociologia das ausências) e a possibilidade de muita experiência social emergente, declarada impossível (a sociologia das emergências).

Isto é, diante daquela realidade em que eu – *outsider-newcomer* – confrontava a complexidade das novas tecnologias associadas ao ensino, procurei recorrer a uma racionalidade mais ampla, buscando, também, estabelecer relações de abertura e humildade (RORTY apud VATTIMO, 2004, p. xviii) com os alunos – *insiders* – e com o saber tecnológico.

Nesta pesquisa, trabalharei com a noção de humildade conforme presente no conceito de “*weak thinking*” ou “pensamento fraco”, proposto pelo filósofo italiano Gianni Vattimo (2004). Para o autor, o “pensamento fraco” é aquele que se mantém aberto a todas as possibilidades, sem se fechar numa interpretação única e determinista, implicando uma postura flexível diante da construção de conhecimento, ou seja, uma atitude humilde diante dos saberes existentes ou daqueles produzidos como inexistentes pela epistemologia hegemônica. Ainda em relação à humildade, Santos (2010), por sua vez, faz menção à consciência de uma “ignorância radical” diante da “pluralidade infinita de saberes finitos sobre a experiência humana no mundo” diante da qual “não é possível a arrogância, tão só a humildade” (SANTOS, 2010, p.540-2).

Ao longo da pesquisa, me propus a um constante exercício de auto-observação e questionamento sobre os meus tradicionais fazeres e saberes como professora, sempre em relação aos fazeres e saberes dos alunos, no intuito de compreender melhor as nossas divergências de construções de sentidos. Chamarei esse exercício de auto-observação e questionamento de “autoletramento crítico”, enfatizando que tal exercício implica “ler se lendo”, conforme sugere Menezes de Souza (2011a, p. 296) a partir de Freire (2005). Este “ler se lendo” diz respeito a estarmos atentos ao fato de que lemos o mundo a partir de nossos valores e de nossas linguagens que, por sua vez, têm origem em nossa coletividade. Esse processo de “autoletramento crítico”, então, faz parte da nossa ampliação de percepção das complexidades que nos constituem.

A escola, desde sua institucionalização no século XIX, e ainda hoje, tende a ser um local de forte valorização dos saberes dos professores e desvalorização dos saberes dos alunos. Em especial quando se trata da faixa etária abordada nesta pesquisa, crianças de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, seus saberes tendem a ser produzidos como inexistentes. O pensamento tradicional, também denominado por Santos (2010) de “pensamento ortopédico”, é um saber que “mais do que não conhecer outros saberes, recusa reconhecer sequer que eles existam” (SANTOS, 2010, p. 542). O exercício de desconstrução do pensamento escolar tradicional presente em nossa sociedade, em outras palavras, reconhecer em alunos na fase inicial de escolarização alguns saberes que ultrapassam os trazidos pelo professor, exige um olhar atento, ou como propõe Santos, “uma racionalidade mais ampla” (2010, p. 534).

Considerando a revolução digital e as mudanças decorrentes dela, este parece ser um momento propício para o exercício de uma racionalidade mais ampla. E, também, para o exercício da humildade (RORTY apud VATTIMO, 2004, p. xviii)

diante da infinita diversidade dos saberes possíveis, emergentes a partir de experiências regidas pela lógica digital.

Segundo o sociólogo Armand Mattelart (2005, p.10), durante as duas últimas décadas do século XX, as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) foram “alçadas à posição de instrumento de reordenação do mundo”. O universo conectado em redes tornou-se o símbolo de uma sociedade regida por uma economia da informação e do conhecimento. O autor ainda considera que “a apropriação das novas técnicas interativas pressupõe absolutamente um diálogo entre culturas”.

Em minha experiência dentro do ambiente escolar verifico uma grande dificuldade de diálogo entre as culturas vivenciadas pelos professores e pelos alunos. Observo a insatisfação por parte de pais, alunos e professores, tanto no que diz respeito ao processo educativo como aos seus resultados. No atual contexto, as respostas parecem não dar conta das perguntas que surgem a cada instante. Em suas elaborações a respeito das revoluções científicas, Kuhn (2009, p. 95) afirma que, “O fracasso das regras existentes é o prelúdio para uma busca de novas regras”. No âmbito educacional, é possível verificar que as estruturas de ensino herdadas do século XIX, que reproduzimos ao longo do século XX e que contribuíram para a construção da atual lógica escolar, parecem estar dando sinais de falência.

Através do tema tecnologia digital, fiz minha incursão na cultura escolar. O meu recorte de pesquisa foi o ensino de inglês. Inglês e tecnologia digital são conhecimentos cujas linguagens materializam a comunicação social. Segundo Bakhtin (2010, p. 31),

[...] todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo [...] pode ser percebido como símbolo [...] e ser transformado em signo ideológico [...] e como tal, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e refratar, numa certa medida, uma outra realidade.

No presente trabalho, tanto o inglês como disciplina escolar quanto a tecnologia digital são percebidos como signos ideológicos, refletindo e refratando suas condições de produção. Através do estudo do modo de funcionamento desses dois saberes, inglês e tecnologia digital, dentro do contexto escolar público, busquei investigar as transformações pelas quais passa a realidade escolar em função da revolução tecnológica. O que encontrei será narrado ao longo desta dissertação.

Para tanto, trabalho com uma concepção sócio-histórica de linguagem. Ou seja, considerarei a linguagem como modo de registro das mudanças sociais ao longo da história. Segundo Bakhtin (2010, p.42),

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada.

Entendo que os educadores, na função de pesquisadores, têm a responsabilidade de investigar o processo de transformação social pelo qual passamos e, para tanto, busco através desta pesquisa me inserir no corpo social da comunidade investigada (escola pública) para estudar a “psicologia deste corpo social”⁴ que “realiza-se, materializa-se, sob a forma de interação verbal” (BAKHTIN, 2010, p.42-3).

Além de considerar que para Bakhtin a psicologia do corpo social situa-se “inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato” (BAKHTIN, 2010, p. 43), este trabalho observa, ainda, uma concepção de linguagem ampliada conforme proposta por Kress (2000). Segundo o autor, as atuais teorias linguísticas entendem a linguagem como sendo um sistema estável, construído conforme uma convenção social neutra, onde os indivíduos são seus meros usuários com maior ou menor controle competente de seu uso. Nessa concepção, a linguagem em sua modalidade escrita, por exemplo,

---

⁴ Para Bakhtin (2010, p. 42) a psicologia do corpo social é “uma espécie de elo entre a estrutura sociopolítica e a ideologia no sentido estrito do termo (ciência, arte etc.)”.

tem sido considerada, tradicionalmente, como sendo ‘monomodal’, isto é, entendida como se dando primordialmente pela visualização da “[...] representação gráfica dos sons por ‘letras’, em superfícies planas”⁵ e sem atribuição de valor à visualização de imagens, por exemplo. Entretanto, na presente sociedade digital, caracterizada pela comunicação mediada por computadores, a intensificação da linguagem visual, facilitada pelos recursos digitais, nos chama a atenção para a característica multimodal da linguagem tanto escrita quanto falada. Vale salientar que os recursos de expressão e comunicação possibilitados pelas novas tecnologias, não são privilégios delas, nem se confundem com elas. A tecnologia digital apenas torna mais visível a característica de multimodalidade sempre presente na linguagem, porém nem sempre considerada pelas teorias linguísticas tradicionais.

A proposta de Kress de abordar a linguagem pela via semiótica a partir do Projeto dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) contribui para esta pesquisa de modo mais relevante com o conceito de sinestesia⁶. No sentido proposto por Kress (2000, p.159), sinestesia trata-se da “transdução⁷ de significação de uma modalidade semiótica para outra modalidade semiótica”⁸; ou seja, transferência de construção de sentido a partir, por exemplo, da modalidade auditiva para a imagética, da modalidade imagética para a escrita, da modalidade escrita para a gestual e assim por diante. Nesse sentido, o processo de sinestesia aponta para a multiplicidade de modos de comunicação

---

⁵ Minha tradução para: “[...] graphic representation of sounds by ‘letters’, on flat surfaces” (KRESS, 2000, p. 184).

⁶ A palavra sinestesia, de origem grega, *syn* (simultâneas) e *aesthesia* (sensação), significa muitas sensações simultâneas. Tradicionalmente, refere-se a uma característica neurológica que leva o indivíduo, o sinesteta, a experimentar de maneira involuntária estímulos sensoriais de modo multimodal. Por exemplo, cores podem evocar aromas, estímulos visuais podem evocar sons, ou ainda, a experiência de sabores.

⁷ A palavra transdução é utilizada em Física significando “Transformação de uma energia numa energia de natureza diferente”, e em Biologia, significando: “Transferência de material genético de uma célula para outra, realizada por intermédio de um vírus ou de um bacteriófago”. Acesso em 29 de jun., 2012. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/transducao/>.

⁸ Minha tradução para: “the transduction of meaning from one semiotic mode to another semiotic mode” (KRESS, 2000, p. 159).

a partir da integração dos diferentes modos semióticos que usamos para codificar nossas experiências de mundo, tais como os modos escrito, imagético, gestual, auditivo e tátil. Segundo Kress (2000), na sociedade ocidental e, particularmente, na instituição escolar, a atividade sinestésica não é valorizada devido à dominância da linguagem escrita que acaba por moldar não apenas “[...] o cenário representacional, mas também os potenciais cognitivos e afetivos dos indivíduos”⁹, restringindo os potenciais comunicacionais humanos.

Assim, partindo do argumento de Kress (2000) sobre a linguagem em si ser um fenômeno multimodal, podemos considerar que os alunos, *insiders*, mais familiarizados do que os *outsider-newcomers* com a comunicação de seus sentidos através de modalidades visuais e auditivas no ambiente digital, encontram dentro da escola restrições de representação e comunicação na medida em que são exigidos a privilegiar a modalidade escrita, esta convencionada, como dito anteriormente, como sendo um sistema estável, de regras fixas e de comportamento controlável. Entretanto, como afirma Kress (2000), o fato de os nossos modos de engajamento com o mundo através dos sentidos não operarem em isolamento já aponta para a multimodalidade do nosso mundo semiótico, um mundo muito mais complexo e instável do que aquele pretendido pelas teorias de linguagem das quais nos servimos atualmente. Nesse sentido, os professores socializados a partir de uma lógica analógica, dentro da instituição escolar que valoriza fortemente a modalidade escrita como parte de um sistema semiótico que considera “relações arbitrárias entre forma e significado”¹⁰, tendem a ver os alunos apenas como usuários da linguagem e têm dificuldade em considerá-los como *designers*, isto é, como seres que constroem e desconstróem sentidos, através de várias

---

⁹ Minha tradução para: “[...] the representational landscape but also the cognitive and affective potentials of individuals” (KRESS, 2000, p. 159).

¹⁰ Minha tradução para: “[...] arbitrary relations of form and meaning [...]” (KRESS, 2000, p. 157).

modalidades semióticas, agindo como “transformadores”¹¹ dos recursos disponíveis, os *available designs* (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 20), através de “ações interessadas”¹² que motivam suas escolhas, ainda que não de maneira intencional, mas como parte de seu pertencimento a uma condição social e cultural que influencia tais escolhas.

Desse modo, nesta pesquisa, a linguagem será abordada como sendo multimodal, isto é, como um conjunto de recursos semióticos que são constantemente refeitos, reconstruídos e reorganizados e que abrangem diferentes modalidades de percepção das experiências de mundo de alunos que utilizam os recursos semióticos a partir dos seus interesses e de suas possibilidades, como *designers*, cujos potenciais comunicacionais precisam ser mais bem compreendidos dentro do ambiente escolar.

Para as análises feitas nesta pesquisa, selecionei momentos de relações entre alunos, professores e construções de significação em aulas de língua inglesa dentro da escola pública na sociedade digital que interpretei como sendo momentos significativos, pois explicitam interesses dos atores envolvidos e as representações e a comunicação desses interesses em um contexto de confluências e contrastes dos paradigmas analógico e digital.

Restringindo o escopo da pesquisa ao ensino de inglês na escola pública brasileira, a hipótese deste estudo é que há uma relação entre o processo de ensino e a aprendizagem de inglês e as novas tecnologias que pode contribuir para uma mudança na construção de sentidos dos atores envolvidos. Esta pesquisa irá investigar momentos significativos, ou seja, momentos que apontam para aspectos da mudança de paradigma – de analógico para digital – que emerge dessa revolução tecnológica. Irá, também,

---

¹¹ Minha tradução para: “transformers” (KRESS, 2000, p. 160).

¹² Para Kress, é de fundamental importância, se quisermos ir além de uma teoria do uso da linguagem, considerarmos a ação interessada daquelas pessoas envolvidas em processos semióticos (KRESS, 2000, p. 156).

analisar os processos de (des)construção de sentidos dos participantes no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Isto posto, discorro brevemente sobre as duas fases do projeto. A primeira constando de elaboração e realização de vinte e oito aulas práticas, ministradas por mim, dentro da escola pública selecionada, SS. A segunda parte refere-se à entrada em campo para observação de alunos nas aulas de inglês no 6º ano da escola RC.

Na primeira fase foram realizadas aulas de inglês na SS com o uso da Internet, em especial o site YouTube. A experiência foi registrada por mim em forma de diário¹³.

Durante a segunda fase foram feitos contatos em duas escolas das quatro para as quais os alunos da fase I foram transferidos para ingresso no Ensino Fundamental II. Na escola EO, a professora de inglês foi solícita para a entrevista, porém não demonstrou abertura para que suas aulas fossem observadas.

Na escola RC, durante o primeiro semestre de 2011, realizei vinte e cinco visitas para observações e/ou entrevistas. Foram observadas dez aulas da professora de informática, nove aulas da professora de inglês e duas aulas ministradas por professores substitutos, uma aula foi ministrada por mim; e, em três ocasiões, entrevistei dois professores e uma aluna. As observações e entrevistas foram registradas em diário¹⁴ e, sempre que possível, gravadas, fotografadas ou filmadas.

Paralelo às observações das aulas, procurei perceber meus processos de (des)construção de sentidos em relação ao ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira dentro daquele contexto.

Durante todo o processo segui os pressupostos das teorias pós-coloniais (BHABHA, 1994), pós-modernas (VATTIMO, 2004), do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; SHOR, 1999; LUKE; FREEBODY, 1997),

---

¹³ Cf. Anexo I.

¹⁴ Cf. Anexo II.

dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; BURGESS; GREEN, 2009) e multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

A pesquisa pode ser considerada como qualitativa (MAXWELL, 2005), interpretativa (ERICKSON, 1986) e de fundo etnográfico (GEERTZ, 1973) enquadrando-se no gênero da autoetnografia (PRATT, 1992; ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011).

A abordagem metodológica qualitativa orienta esta pesquisa por melhor se adequar ao propósito de buscar investigar as construções de sentidos dos atores participantes da pesquisa. A busca por compreensão sobre os sentidos que emergem das relações entre professores, alunos e o ensino de inglês através das novas tecnologias na escola pública demanda observações e constantes redirecionamentos das observações conforme as variáveis temporais, espaciais, históricas, políticas, econômicas, culturais, sociais e pessoais compõem o contexto sempre em mudança. Tal complexidade representa um aspecto fundamental dos fenômenos humanos e sociais a ser levado em consideração quando objetivamos compreender tais fenômenos.

Para lidar com a dinamicidade e complexidade inerente ao estudo dos fenômenos humanos e sociais, Maxwell (2005) propõe o desenvolvimento de um estudo construído por um processo contínuo de avaliação e reavaliação dos vários componentes do que ele nomeia *Qualitative Research Design*. Maxwell propõe um modelo iterativo de *Research Design* composto por cinco elementos: objetivos, quadro conceitual, perguntas de pesquisa, métodos e validade (MAXWELL, 2005, p. 05). Ainda segundo Maxwell, a interação e interconexão desses elementos devem ser continuamente reavaliadas conforme influenciam e são influenciadas pelo ambiente de pesquisa e ajustes devem ser feitos a fim de atingir os objetivos pretendidos. Nesta pesquisa, tal procedimento de ajustes e reajustes foi executado conforme os fatos, os atores e minhas

interpretações sobre as relações estabelecidas entre todos foram sendo articulados com as teorias que embasaram o processo, cujo objetivo foi estudar as construções de sentidos que emergem das relações entre professores e alunos em aulas de inglês dentro da escola pública, na sociedade digital. As perguntas que orientaram a investigação foram as seguintes:

- 1- Qual a contribuição das novas tecnologias às construções de sentido de alunos e professores em relação ao ensino e aprendizagem de inglês?
- 2- O que os momentos significativos¹⁵ dizem sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e sobre a presença das novas tecnologias na escola pública?
- 3- O que a minha percepção sobre os momentos significativos coletados e analisados diz a respeito do meu próprio processo de significação em relação ao ensino de inglês e ao uso das novas tecnologias dentro da escola pública?

A dimensão subjetiva compõe aspecto fundamental da metodologia desta pesquisa. As construções de sentidos dos alunos e minhas próprias, como professora e pesquisadora, constituem o foco da pesquisa e, portanto serão trazidas como dados a serem analisados e interpretados.

Segundo Erickson (1986) a abordagem interpretativa busca investigar os significados imediatos e locais das ações na interação social cotidiana, segundo o ponto de vista dos atores, numa combinação com a análise do contexto social mais amplo. Assim, esta pesquisa, através do eixo de investigação sobre a presença das novas tecnologias dentro da escola pública, busca acessar o contexto (a escola pública) onde os atores (alunos e professores) se inserem e a partir de onde interagem, e busca focar em suas práticas (interação social cotidiana) e suas construções de sentidos dentro da sociedade digital (o contexto social mais amplo).

---

¹⁵ Conforme já mencionado, neste trabalho, momentos significativos são momentos de relações entre alunos, professores e a construção de significação em aulas de língua inglesa.

Para tanto, busquei fixar os momentos significativos em formas pesquisáveis, através de anotações de aulas, entrevistas, filmagens e fotos. Ao fixar tais momentos, construí os dados desta pesquisa a partir das construções de outras pessoas.

Chamarei essas construções de narrativas, segundo o conceito do psicólogo Jerome Bruner (2001). O autor entende narrativa como um processo de criação de significação, uma forma de construção de saber, uma forma de fazer sentido. Bruner investiga como o ser humano, na condição de participante de uma cultura, constrói sentidos. O seu conceito de narrativa não é literário, poético ou pronto. Ainda para Bruner (1990), toda forma de significação tem dois eixos: o lógico que estabelece causas e consequências, e o cronológico, que define o antes e o depois. Para significar, qualquer elemento tem que ter ligação com o elemento anterior, ou seja, com o sentido já estabelecido. A construção de significado é sempre feita a partir de uma perspectiva específica, de um local limitado, sendo, portanto, sempre parcial.

Esse local limitado é o contexto em que se insere a ação social; é a cultura. Segundo Bhabha (1994), cultura é a forma social de fazer sentido. Para Geertz (1973), a análise antropológica deveria considerar a cultura como um contexto, algo dentro do qual os sistemas de signos podem ser descritos de forma inteligível. Por isso, a busca por familiarizar-se com os sistemas simbólicos de outros povos deve ser orientada pelos seus atos. Ou seja, é buscar ver as coisas do ponto de vista do ator (GEERTZ, 1973) que está sempre inserido em um tempo e um espaço.

A pesquisa a ser narrada adiante buscou colocar em prática o exercício de “ver as coisas do ponto de vista do ator”, sempre partindo do contexto situado no tempo e no espaço. Ao anotar o discurso social, a pesquisa buscou transformar o acontecimento passado em um relato que possa ser consultado por outros pesquisadores, e com isso, ser levado adiante.

Deste modo, o presente trabalho será permeado pelas já mencionadas noções de cultura e narrativa: cultura como verbo (BHABHA, 1994), como processo de inter-relações sociais que produzem sentido, como ação, em constante mudança, e que traz a dimensão do local; e narrativa como instrumento cultural, criador das relações a partir das quais emergem os significados.

Para desenvolver este projeto, parti do conceito de “lócus de enunciação” de Bhabha (1994) que se refere ao “contexto sócio-histórico e ideológico dentro do qual um determinado locutor ou usuário da linguagem está sempre localizado” (MENEZES DE SOUZA, 2004). Conforme postula Bhabha, o sujeito agente sempre ocupa um determinado tempo e um determinado espaço e está articulado com uma determinada dimensão social, seu local de cultura. Considerando o pressuposto de que a linguagem nunca é neutra, pois o significado emerge da interrelacionalidade das coisas, assim como os professores, alunos e demais sujeitos da pesquisa, eu também me inscrevo no contexto pesquisado e meu próprio processo de (des)construção de sentidos contribui para os resultados.

A fim de marcar minha participação na pesquisa como um elemento que compõe o seu resultado optei por construir a narrativa na primeira pessoa do singular e, também, utilizar o meu próprio nome quando cito diálogos em que participo e não o termo “pesquisadora” conforme convencionado em trabalhos acadêmicos. Meu intuito através dessa opção é enfatizar o caráter local, contingente e historicizado dos conhecimentos aqui construídos e apresentados como possível estímulo para reflexões que possam levar o leitor às suas próprias (des)construções de sentidos.

Conforme mencionado, esta pesquisa é de fundo etnográfico (GEERTZ, 1973) uma vez que foi desenvolvida a partir de descrições e análise cultural conforme proposto pela prática etnográfica. Para situar minha narrativa mais adequadamente

dentro dos conceitos acima propostos, optei por fazê-lo através da prática autoetnográfica. Autoetnografia é um termo cunhado por Mary Louise Pratt (1992) para designar as representações que os colonizados constroem sobre si mesmos num diálogo com as representações projetadas pelos colonizadores em seus textos etnográficos. Trata-se de uma forma de saber que parte de uma atitude crítica de observação dos próprios processos de (des)construção de significação e também dos processos dos demais atores participantes da pesquisa.

Ainda segundo Ellis, Adams e Bochner (2011), autoetnografia busca descrever e sistematicamente analisar a experiência pessoal a fim de compreender a experiência cultural. Para esses autores, a elaboração e a escrita de uma autoetnografia sustentam-se nos conceitos de autobiografia e de etnografia, introduzindo a noção de responsabilidade pela escrita de si que faz o eu e o outro ressoarem sem a delimitação de contornos rígidos nesse movimento. Esse ir e vir entre aquilo que é pessoal e o que é cultural faz ressoar a sensibilidade do eu, sem representar os fatos, mas evocando e partilhando uma nova percepção da experiência a ser analisada.

O formato em que a dissertação é apresentada não segue a convencionalidade acadêmica conforme pode ser identificado desde o sumário. Ao invés de organizar o trabalho em capítulos, o fiz em episódios e cenas. Optei por buscar desenvolver uma espécie de narrativa cinematográfica no intuito de propiciar meios para que o leitor construa imagens e sentidos próprios sobre os acontecimentos narrados. Segundo Manovich (2001) a linguagem cinemática vem sendo amplamente aplicada pelas novas gerações usuárias de computadores que preferem apresentar informações no formato de sequências de imagens audiovisuais em movimento. Manovich (2001) afirma que a tradição dominante da palavra impressa na linguagem de interfaces culturais está perdendo sua força e dando lugar a “[...] maneiras cinemáticas de ver o mundo, de

estruturar o tempo, de narrar uma história, de conectar uma experiência à próxima [...]”¹⁶. Uma vez que a mudança de paradigmas dentro da sociedade contemporânea é tema central desta pesquisa, pareceu-me não só apropriado, mas necessário que o próprio texto, através do qual a pesquisa é narrada, apresentasse ao menos uma tentativa de alinhamento às essas mudanças. Pelo seu próprio teor de não convencionalidade, alguns aspectos dessa organização trouxeram dificuldades estruturais cujos efeitos procurei minimizar recorrendo a duas alternativas.

Primeiro, incluo um quadro demonstrativo¹⁷ sobre cada fase da pesquisa a fim de facilitar o acompanhamento dos momentos significativos que envolvem os atores presentes em cada contexto uma vez que não seguirei necessariamente uma ordem cronológica durante a narrativa. Segundo, esclareço que chamarei de “holografias”¹⁸ as inserções teóricas que permearam as minhas (des)construções de conhecimento e sentidos ao longo da pesquisa. O termo holografia¹⁹ vem do grego *holos* (todo, inteiro) e *graphos* (sinal, escrita). É um método que registra a informação, com relevo e profundidade, em que cada parte contém a informação do todo. Assim, informações de toda a imagem de um holograma podem ser observadas em um fragmento de um holograma completo.

O sentido de holografia aqui pretendido será o de registro de conceitos teóricos utilizados para analisar aspectos das realidades emergentes nas práticas de sala de aula e de pesquisa, e que compõem um todo a ser investigado. Um todo que, assim como em um holograma, cada parte está inter-relacionada e possui a informação do todo. Saliento

---

¹⁶ Minha tradução para: “[...] cinematic ways of seeing the world, of structuring time, of narrating a story, of linking one experience to the next [...]” (MANOVICH, 2001, p. 78).

¹⁷ Ver p. 63, Episódio I; p.110, Episódio II.

¹⁸ Agradeço à Pr^a. Dr^a. Walkyria Monte Mór pela sugestão do termo “holografia”, que acolhi por entender que tal termo marcaria de forma bastante significativa a dimensão teórica tanto da minha práxis de professora como de pesquisadora.

¹⁹ Conforme proposto na Wikipedia. Acesso em 26 de jun., 2012. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Holografia>.

que, conforme proposto por Paulo Freire (2010), entendo prática e teoria como aspectos de uma só realidade que, em uma relação dialógica, se constroem e por ela são construídos. Nesse sentido, as holografias aqui presentes servem ao propósito de criar uma confluência entre teoria e prática como registro da informação *com relevo e profundidade*.

Isto posto, apresento ao leitor um convite para partilhar dos processos de significação que emergiram dos relacionamentos com alunos, professoras(es), coordenadoras e demais participantes da pesquisa que gentilmente expuseram seu dia a dia e me aceitaram em seus espaços de lutas, conquistas, dificuldades, alegrias, frustrações, e acima de tudo, espaços de muita humanidade.

1. HOLOGRAFIAS

1.1 Apontamentos sobre “O novo espírito do capitalismo”

Início com uma breve retomada histórica a respeito do espírito do capitalismo vigente em nossa sociedade. Segundo os sociólogos Boltanski e Chiapello (2009, p. 49), além da “reconstituição arqueológica do *éthos* que inspirou o capitalismo original, encontrada na obra de Max Weber²⁰”, há ao menos duas descrições estilizadas do espírito do capitalismo.

A primeira descrição, referente aos últimos anos do século XIX, centra-se na figura do burguês empreendedor e nos valores burgueses. Trata-se da libertação espacial ou geográfica das pessoas possibilitada pelos meios de comunicação e pelo trabalho assalariado. Os jovens se emancipam das comunidades locais, da ligação à terra e do arraigamento familiar. Há crença no progresso, no futuro, na ciência, na técnica e nos benefícios da indústria. Nessa versão do espírito capitalista, a figura do burguês e a moral burguesa provêm garantia numa combinação de disposições econômicas inovadoras, tais como o espírito poupador, a tendência a racionalizar a vida cotidiana, o desenvolvimento de habilidades contábeis, de cálculo e previsão. Tais disposições estão aliadas a posicionamentos domésticos tradicionais, como a valorização da família e do caráter familiar das relações com empregados. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 49-50).

Uma segunda descrição, com pleno desenvolvimento entre os anos 30 e 60, centra-se menos na figura do empresário individual e mais sobre a organização.

---

²⁰ Em sua obra Max Weber esclarece que: “ ‘Capitalismo’ existiu na China, na Índia, na Babilônia, na Antiguidade e na Idade Média. Mas, [...], *faltava-lhe precisamente esse ethos peculiar.*” (p.45). Esse *ethos*, segundo o autor, refere-se ao “‘espírito’ capitalista [...] como *fenômeno de massa*” (p.50), como uma cultura em que “[...] a valorização racional do capital no quadro da *empresa* e a organização capitalista racional do *trabalho*” tornaram-se “potências dominantes na orientação da ação econômica” (p.51), (WEBER, 2004). Grifos do autor.

Segundo os autores citados, o foco desta segunda descrição repousa no “desenvolvimento da grande empresa industrial centralizada e burocratizada, fascinada pelo gigantismo”. Tal descrição centra-se na “figura heróica do diretor” que tem como objetivo a ampliação ilimitada da empresa, a fim de desenvolver (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 50):

[...] uma produção em massa, baseada em economias de escala, na padronização dos produtos, na organização racional do trabalho e em novas técnicas de ampliação dos mercados.

Foi um período de reforma econômica e de alteração quanto à ação do Estado em função da crise gerada pela Segunda Grande Guerra. A política do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) foi implantada nos países capitalistas avançados do hemisfério norte como defesa do capitalismo contra o perigo do retorno do nazi-fascismo e da revolução comunista (CHAUÍ, 2003). Segundo Chauí (2003), a economia política que sustentava o Estado do Bem-Estar Social possuía basicamente três características: o fordismo na produção; a inclusão crescente dos indivíduos no mercado de trabalho; e os monopólios e oligopólios que tinham o Estado nacional como parceiro e referência reguladora. Através da gestão dos recém-criados fundos públicos, o Estado do Bem-Estar Social passou a financiar a acumulação do capital (com subsídios para a agricultura, a indústria, o comércio, a ciência, a tecnologia) e também, a reprodução da força de trabalho (através da educação gratuita, medicina socializada, previdência social e seguro-desemprego entre outras medidas). Disso resultou o aumento da capacidade de consumo das classes sociais, dando ensejo ao consumo de massa. (CHAUÍ, 2003, p. 400).

Nessa segunda caracterização do espírito do capitalismo, a dimensão “garantia” é assegurada pela racionalização e planificação em longo prazo e pelo próprio gigantismo das organizações que constituem ambientes protetores capazes de oferecer perspectivas de carreira e infraestrutura para a vida cotidiana. Tais organizações têm como base o modelo do exército (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Assim, o “primeiro” espírito do capitalismo tinha formas de um capitalismo familiar que valorizava a moral da poupança, enquanto o “segundo” estava ligado a um capitalismo de empresas, cujo elemento central era a burocratização e a utilização de um quadro de supervisores cada vez mais qualificados por diploma universitário. Esse segundo espírito valorizava a moral do trabalho e da competência.

No “terceiro” espírito do capitalismo há uma forte valorização do tempo uma vez que este “constitui o recurso básico para conectar os autores que controlam o acesso ao dinheiro” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 190). Como o tempo não é estocável, deve ser reinvestido permanentemente e a boa administração do tempo significa acesso à informação e ao dinheiro. Nas palavras de Boltanski e Chiapello (2009) esse “terceiro” espírito deverá ser isomorfo a um capitalismo “globalizado”, que põe em prática novas tecnologias. Para esses autores, o paradigma de rede assim como a ênfase na comunicação e nas relações são as marcas desse espírito.

Trata-se de um mundo conexcionista cujas características transformam a relação cotidiana com o dinheiro e com a propriedade (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009). Apenas para ilustrar essa transformação na noção de propriedade, dentro deste espírito valoriza-se a locação ou o empréstimo uma vez que a relativa imprevisibilidade das relações que se estabelecem exige flexibilidade por parte dos atores participantes. Deste modo, o acesso fácil e temporário a recursos emprestados ou locados (seja dinheiro,

uma casa ou mesmo informação) permite recombinações mais ágeis e, portanto, mais convenientes em um mundo conexonista.

O “terceiro” espírito do capitalismo desenvolveu-se a partir de contestações enfrentadas pelo capitalismo ao final dos anos 60 e nos anos 70 que “provocaram uma transformação de seu funcionamento e de seus dispositivos” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 197). Os conflitos que ocorreram pelo mundo em 1968, com início em Paris, representaram a expressão da crítica estudantil e operária às formas de organização capitalista vigentes e ao funcionamento das empresas. Nos anos 70 as demandas dos trabalhadores eram de garantias e de autonomia. Os jovens com diplomas universitários exigiam trabalho mais autônomo, criativo e responsável, porém sem abrir mão das garantias de emprego e carreira. Segundo Pastré (apud BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 208), “a elevação das aspirações criada pela elevação do nível educacional entra em tensão com a generalização da divisão do trabalho”. Foi um período de revolta contra as formas tradicionais de autoridade.

Ao longo dos anos, um dos aspectos significativos da mudança que emergiu da crise do segundo espírito do capitalismo foi a substituição do “*controle pelo autocontrole*” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 225) na nova ordem industrial. As medidas que visavam suavizar o controle hierárquico e valorizar os potenciais individuais modificaram a organização do trabalho e os processos produtivos na medida em que privilegiou-se a autonomia das pessoas, com consequente horizontalização da hierarquia, e a autonomia das organizações (ex: desenvolvimento da terceirização). Segundo Boltanski e Chiapello, “o mundo do trabalho a partir de então conhece apenas instâncias individuais conectadas em rede” (p. 225).

Além da ruptura com a antiga forma de controle, surgiu a flexibilização de horários o que conferia aos trabalhadores um “sentimento de liberdade e autonomia”.

Segundo o relatório do IV Congresso Nacional de Empresas, realizado em outubro de 1977, que apresentou uma série de inovações realizadas em empresas na França na década posterior às manifestações de 1968, essa inovação de sistemas flexíveis de horário “é praticamente o único meio de ajustar a produção ao mercado” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 227). Além disso, oferecia a vantagem de satisfazer os anseios de liberdade dos trabalhadores.

A fim de ilustrar as propostas para o enfrentamento da crise de autoridade e da necessidade de responsabilidade, autonomia e criatividade presentes no período, Boltanski e Chiapello (2009, p. 227- 8) também resgatam o relatório dos “*especialistas patronais*” da OCDE (Organisation pour La Coopération et le Développement Économique) (1972) que esclarece:

O critério adotado para dimensionar o sucesso individual – diz o relatório – baseia-se cada vez menos na competência técnica, insistindo-se mais na *aptidão permanente para adquirir novas qualificações* e realizar novas tarefas: assim, a maturidade social se expressará pela imaginação criadora, e não mais pelo domínio de um ofício secular.

Esse documento mostra o reconhecimento da mudança nos critérios que dimensionam o conceito de sucesso na sociedade capitalista da época, apontando para a valorização da criatividade, flexibilidade (realizar novas tarefas) e constante adaptação (adquirir novas qualificações). Conforme nos lembra Gee (2004), tais habilidades são amplamente valorizadas na atualidade em função das aceleradas e constantes mudanças que caracterizam o nosso tempo.

Em suma, enquanto o segundo espírito preocupava-se mais com garantias, o terceiro espírito surgiu da valorização da mobilidade e da adaptabilidade (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009) dos processos de produção. Esse novo espírito do capitalismo se desenvolveu ao redor da *flexibilidade* que “possibilitou transferir para os

assalariados e também para subcontratados e outros prestadores de serviços o peso das incertezas do mercado” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 240). As medidas de subcontratação (terceirização) cresceram consideravelmente e, quanto mais complexo o produto final, mais longa a cadeia produtiva, dando origem a redes muito ramificadas.

No início dos anos 70, a crise capitalista, com as altas no preço do petróleo, com baixas taxas de crescimento econômico e altos índices de inflação, levou o modelo econômico-político vigente ao colapso. Os donos dos investimentos de capital buscaram reduzir os custos de produção e cultivar novos mercados o que desembocou na liberação do controle do estado nas áreas de energia, telecomunicações e transporte, por exemplo. A sociedade capitalista passou a ser orientada pela teoria neoliberal que propunha, em linhas gerais: “abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização” (CHAUÍ, 2003, p. 401). A ideologia do neoliberalismo propõe que o mercado é o melhor modo de distribuição de recursos, e para tanto, os bens e serviços devem estar disponíveis em tantos mercados quanto for possível. Com isso, mercados que eram regulados e protegidos pela legislação estatal foram liberados para a competição, levando a uma transferência de capital do estado para o setor privado em grande escala e consequente aumento dos lucros (LISTER et al, 2009). Com isso, o impulso à inovação tecnológica tornou-se praticamente ilimitado (CHAUÍ, 2003). Foi dentro desse cenário que teve início a formação da gestão empresarial regida pela lógica de rede. Essa lógica fortaleceu-se e nos anos 90 já era um fenômeno que não se restringia ao campo da gestão e das empresas. Uma nova ordem conexcionista emergiu e, segundo Boltanski e Chiapello, “a metáfora da rede tende progressivamente a comportar uma nova representação geral das sociedades” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 173). Citando Théry (1994), Boltanski e Chiapello (2009, p. 173) afirmam:

[...] a problemática do elo, da relação, do contrato, da ruptura, da perda, do isolamento, da separação como prelúdio para a instauração de novos elos, para a formação de novos projetos, e a insistência na tensão perpetuamente reativada entre exigência de autonomia e desejo de garantia, também estão no cerne das atuais mudanças da vida pessoal, das relações de amizade e, sobretudo, familiares, conforme analisadas nos recentes trabalhos de sociologia da família.

Portanto, aqui novamente encontramos indícios sobre a transformação da dinâmica social apontando para uma nova ordem privilegiada pelas conexões, acontecendo tanto na vida do trabalho quanto na vida privada.

Entre os temas associados à lógica da rede estão o da comunicação, o da complexidade e o da desordem, do caos e da auto-organização. Segundo esses mesmos autores “para compreender o mundo no qual estamos entrando, seja qual for o campo considerado, é necessário recorrer à noção de rede” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.175). Portanto, os temas que lhes são centrais precisam ser explorados e compreendidos a partir de perspectivas epistemológicas alinhadas ao momento socioeconômico e político em desenvolvimento.

Dessa breve retomada histórica do espírito do capitalismo podemos verificar a emergência de uma nova configuração ideológica que está em acelerada formação e cuja lógica e desdobramentos devem ser submetidos à crítica, em especial no âmbito da educação. Outro aspecto importante, além do ritmo deste processo de transformação, é a questão da direção em que esta mudança ocorrerá. Conforme afirma o autor Polanyi (apud BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 77):

Muitas vezes o ritmo da mudança não tem menos importância do que sua direção; mas, embora seja frequente que esta não dependa de nossa vontade, pode muito bem acontecer que de nós dependa o ritmo no qual possibilitaremos que a mudança ocorra.

Concordo com os autores que a direção de uma mudança possa não depender de nossa vontade. Entretanto, acredito também que, como educadores, são de nossa responsabilidade as escolhas que faremos dentro do âmbito escolar, em relação às mudanças e à nova ideologia em formação. Não seria esse momento de transformações paradigmáticas propício para privilegiarmos uma nova concepção de educação em nossa sociedade? Uma educação que valorize as diferenças individuais em oposição a uma formação escolar homogeneizante que se propõe a produzir um tipo específico de indivíduo racional e autônomo num processo onde o professor tem a tarefa de liberar esse potencial racional (BIESTA, 2006)? Conforme propõe Biesta, a “[...] educação é mais do que uma simples inserção do ser individual em uma ordem pré-existente, [...] a educação implica uma responsabilidade pela singularidade de cada ser humano individual”²¹. Em outras palavras, trata-se de pensarmos uma educação que valorize a pluralidade e a diferença, baseada em um conceito de indivíduo como sendo único e capaz de realizar seu devir no mundo a partir do encontro com outros indivíduos únicos e também capazes de realizar o seus devires no mundo, conforme propõe Arendt (2010). Segundo a autora, “o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (ARENDT, 2010, p.10). Nesse sentido, “a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá.” (p. 9-10). Acredito que privilegiar uma educação atenta à condição de pluralidade e diferença dos seres humanos pode interferir nos rumos e ritmos das mudanças em andamento na sociedade contemporânea.

---

²¹ Minha tradução para: “[...] education is more than the simple insertion of the human individual into a preexisting order, [...] it entails a responsibility for the uniqueness of each individual human being” (BIESTA, 2006, p. 8).

Entendo que, como participantes de uma cultura, nossas escolhas podem sim definir a direção de uma mudança na medida em que as escolhas feitas pelos grupos privilegiarão certas narrativas e consequentemente enfraquecerão outras. Segundo Bruner, “[...] o partilhar de histórias comuns cria uma comunidade interpretativa [...] promovendo coerção cultural [...]”.²² Em outras palavras, as narrativas mais fortes, ao estabelecerem essa coerção cultural, acabam ditando os rumos das transformações. Entendo que submeter à crítica as narrativas que circulam pelo corpo social pode auxiliar-nos nas investigações quanto aos rumos da mudança em andamento, e talvez possa ajudar-nos em nossas escolhas a respeito do que buscamos valorizar.

Desse modo, esta pesquisa²³ foi desenvolvida a partir da crença de que promover espaço para a construção da disposição crítica, por parte dos alunos, professores e demais integrantes da instituição escolar, é uma das principais tarefas da educação. Neste sentido, as teorias do letramento crítico, dos novos letramentos e dos multiletramentos fornecerão subsídios para o presente trabalho.

Este trabalho terá como tema um aspecto desse processo de transformação social que verificamos na sociedade contemporânea. Trata-se da presença das tecnologias digitais na escola pública.

1.2 Apontamentos sobre mudanças de paradigmas

O termo “paradigma”, do grego “paradeigma” (modelo, padrão), foi empregado por Kuhn (2009, p. 13), em seu ensaio sobre as revoluções científicas, para denotar “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” Neste trabalho, o conceito de paradigma utilizado é aquele conforme proposto

---

²² Minha tradução para: “[...] the sharing of common stories creates an interpretative community [...] promoting cultural cohesion [...]” (BRUNER, 2002, p. 25).

²³ Ver principalmente episódio I, cenas 2,3 e 4; episódio II, cenas 3 e 4.

por Capra (1995, p. 17), “a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza.”

Conforme mencionado na introdução, os autores Lankshear e Knobel (2003) denominam de “*fracturing of spaces*” o fenômeno da fratura do espaço analógico e digital presente na sociedade contemporânea. Tais mundos, analógico e digital, possuem lógicas diferenciadas e nos desafiam a desenvolver novas orientações conceituais, de crenças e de conhecimento (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Entre as consequências dessa fratura de espaço entendo como sendo uma das principais a explicitação da complexidade do corpo social e ao mesmo tempo a aceleração desta complexidade. A necessidade de lidar com a complexidade nos impele a uma equivalente necessidade de crítica uma vez que, entre outras questões, a complexidade aumenta nossas opções e, portanto, a necessidade de fazer escolhas mais bem informadas.

Na sociedade digital, o imaterial, a coisa não física torna-se fator central para o crescimento econômico e acúmulo de riquezas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Mais informação é gerada e, portanto, maior atenção e maior discernimento são fatores cruciais para um bom desempenho dentro da sociedade. Castells (*apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) situa dentro da revolução da tecnologia da informação o processo que chama de informacionalismo (*informationalism*), isto é, um modo de desenvolvimento informacional. Segundo ele, não se trata apenas de as novas tecnologias estarem sendo aplicadas a materiais não físicos, como dados, ideias, imagens, símbolos e até teorias. Na revolução tecnológica contemporânea, a própria informação acaba sendo o resultado final do processo de produção. São as ideias e o conhecimento que são vistos e tratados como a ordem maior da atividade produtiva, e a condição para o progresso econômico, social e cultural.

Ainda segundo Castells (*apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), enquanto o industrialismo (*industrialism*) estava direcionado para a maximização de resultados, o informacionalismo está orientado para o conhecimento e maiores níveis de complexidade no processamento da informação. Ele enfatiza que as novas tecnologias da informação e da comunicação não são apenas ferramentas, mas processos a serem desenvolvidos. O que define esta revolução é a maneira como o conhecimento e a informação são aplicados para a geração de mais conhecimento e para o processamento e transmissão da informação, ao que Castells denomina de “ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e os usos da inovação”²⁴.

Esse crescimento exponencial da informação e dos processos de trocas de informação e de comunicação engendra um tecido social cada vez mais complexo e, segundo Cope e Kalantzis (2000), essa complexidade implica o surgimento mais acelerado de diferentes *lifeworlds*²⁵. *Lifeworlds*, conforme propõem Cope e Kalantzis (2000), dizem respeito aos espaços das práticas sociais não especializadas. Gee (2003), por sua vez, denomina esses espaços de práticas sociais não especializadas de “*lifeworld domains*”. Conforme sua definição, são “ocasiões em que estamos operando (construindo sentidos uns para os outros e para nós mesmos) como pessoas ‘comuns’, não como membros de domínios semióticos mais especializados ou técnicos”²⁶ (GEE,

---

²⁴ Minha tradução para: “[...] cumulative feedback loop between innovation and the uses of innovation” (CASTELLS *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 57).

²⁵ O conceito de “*lifeworld*” foi introduzido por Edmund Husserl em 1936 em sua obra “A Crise das Ciências Europeias”, sendo traduzido em português para “mundo-da-vida”. Conforme proposto por Husserl, trata-se de um mundo de experiências “pré-teóricas”, cotidianas. Segundo o autor Zahavi (2003), trata-se de um conceito que não comporta explicações simples, ao contrário, está aberto a muitas interpretações. Desse modo, neste trabalho, utilizo o termo conforme proposto por Cope e Kalantzis (2000, p. 207), “*lifeworld*” como “um local de *Design* e transformação” (“[...] a place of Design and transformation [...]”), e Gee (2003, p. 36), “*lifeworld domains*”, como sendo espaços das práticas sociais não especializadas. Opto por mantê-lo em inglês para marcar seu uso conforme proposto por esses autores.

²⁶ Minha tradução para: “[...] occasions when we are operating (making sense to each other and to ourselves) as ‘everyday’ people, not as members of more specialist or technical semiotic domains” (GEE, 2003, p. 36).

2003, p. 36). Segundo Gee (2003, p. 18), “domínios semióticos” (*semiotic domains*) são:

[...] qualquer conjunto de práticas que faça uso de uma ou mais modalidades (por exemplo, linguagem oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos, gráficos, artefatos, etc.) para comunicar tipos de sentidos distintos.²⁷

Esse conjunto de práticas sociais que comunicam sentidos através de recursos simbólicos (semióticos) específicos daquele domínio exige que os participantes daquele espaço tenham conhecimento desses símbolos e que sejam capazes de reconhecer e produzir sentidos dentro desses domínios. Quem não consegue compreender esses sentidos, ou seja, não consegue “ler” os sinais que compõem aquele domínio, não conseguirá compreender aquela prática social e não conseguirá “escrever” dentro dela, em outras palavras, como afirma Gee (2003, p. 18), não conseguirá “produzir [...] sentidos naquele domínio”²⁸.

A multiplicação desses espaços, ou seja, desses diferentes “domínios semióticos” e “*lifeworld domains*” implica limites mais sobreposicionados e cada vez mais complexos em razão da contaminação entre os espaços que se alteram e cujas fronteiras se permeiam. Por sua vez, o aumento acelerado da complexidade dificulta o controle e cria espaço para mais autonomia entre as pessoas. Quanto maior a autonomia, maior o movimento e, portanto maior o potencial de produção e negociações entre pessoas e entre construções de sentidos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Gee (2003, p.18 - 9) salienta que o letramento impresso (*print literacy*) não é suficiente para dar conta dos novos “domínios semióticos” e “*lifeworld domains*” que surgem e dos sentidos que são construídos pelas pessoas transitando por esses espaços. Então, quando falamos em letramento, falar em “domínios semióticos” e “*lifeworld*

---

²⁷ Minha tradução para: “[...] any set of practices that recruits one or more modalities (e.g. oral or written language, images, equations, symbols, sounds, gestures, graphs, artifacts, etc.) to communicate distinctive types of meanings” (GEE, 2003 p. 18).

²⁸ Minha tradução para: “produce [...] meanings in the domain” (GEE, 2003, p. 18).

domains” nos ajuda a ampliar o significado tradicional de ler e escrever normalmente associado com o letramento impresso. Ao situarmos as produções semióticas dentro de domínios, estamos explicitando que os significados (os sentidos) são sempre situados e não substâncias fixas que se definem a despeito do contexto. As experiências humanas consideradas dentro de “domínios semióticos” (especializados) ou de “*lifeworld domains*” carregam sentidos que se constroem e se reconstroem a partir dos atores envolvidos, sempre situados em contextos específicos. Assim, as pessoas são ou não letradas naquele domínio conforme conseguem ou não reconhecer e produzir sentidos ali. Gee (2003) cita como exemplo crianças que são especialistas no domínio semiótico de computadores e adultos que são imigrantes neste domínio, mesmo que completamente especializados no domínio do letramento impresso. Todos participamos de diversos “domínios semióticos” e “*lifeworld domains*” e, contrastar as produções dos diferentes domínios nos leva a construir novos sentidos, a respeito dos domínios nos quais atuamos e dos demais. Segundo Gee, neste mundo global e tecnológico “[...] as pessoas precisam ser capazes de aprender a ser letradas em novos domínios semióticos ao longo da vida”²⁹ se quiserem participar de maneira ampla e crítica na sociedade.

Conforme citado anteriormente, dentro desse novo espírito do capitalismo (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009) uma nova ordem se estabelece na vida de trabalho das pessoas e conseqüentemente em suas vidas pessoais. Desse contexto emerge uma nova linguagem em grande parte construída a partir das novas tecnologias aplicadas à construção dessa nova vida profissional (COPE; KALANTZIS, 2000). As tecnologias digitais possuem características próprias que engendram uma lógica de bits diferente da lógica dos átomos, isto é, a analógica. Esta última é regida por conceitos de finitude, escassez, saturação e exclusão enquanto a lógica digital constrói-se a partir de conceitos

---

²⁹ Minha tradução para: “[...] people need to be able to learn to be literate in new semiotic domains throughout their lives” (GEE, 2003, p. 19).

como os de infinitude, abundância e inclusão (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Trata-se de um sistema onde a tecnologia nunca é estável, ao contrário, encontra-se em um estado de inovação perpétua. A tecnologia digital é altamente portátil e por isso sua distribuição se dá em padrões de “transmissão viral”³⁰, termo utilizado por Lister et al em alusão à surpreendente capacidade de replicação dos vírus. Tais características tornam possíveis novas práticas sociais, mais dinâmicas, criativas e imprevisíveis do que aquelas possíveis dentro da lógica dos átomos.

Kress (2000) afirma que essas mudanças semióticas exigem um novo conceito de linguagem que possa abarcar o reconhecimento de que, o presente conceito de linguagem como um sistema fixo e autônomo, com categorias e regras estáticas, não dá conta do cenário semiótico atual. Para tanto, Kress postula a formulação de uma teoria semiótica que seja:

[...] fundamentada no reconhecimento da ‘ação interessada’ de indivíduos socialmente situados e cultural e historicamente formados, como os ‘reconstrutores’, os ‘transformadores’, e os ‘remodeladores’ dos recursos representacionais a eles disponíveis³¹.

Tal proposta pretende reconhecer a linguagem como a representação das construções de sentidos de indivíduos situados em uma cultura e em um tempo histórico que precisam ser considerados como parte integrante dessas construções. Este conceito de contexto e de condições sócio-históricas de produção é chamado por Bhabha (1994) de “*lôcus de enunciação*”. Nessa perspectiva os indivíduos produtores de sentidos, a partir de seu “*lôcus de enunciação*”, são mais do que simples usuários da linguagem, eles são construtores e transformadores dela, sempre a partir de seus contextos.

---

³⁰ Minha tradução para: “viral transmission” (LISTER et al, 2009, p. 201).

³¹ Minha tradução para: “[...] founded on a recognition of the ‘interested action’ of socially located, culturally and historically formed individuals, as the remakers, the transformers, and the re-shapers of the representational resources available to them” (KRESS, 2000, p. 155).

Portanto, sua participação no tecido social implica “*agência*”. Este conceito de “*agência*”, também de Bhabha (1994), enfatiza um sujeito que está se construindo na prática da ação através da construção de sentidos num espaço intersticial entre o significante e o significado que passa despercebido quando consideramos a linguagem como um signo unitário e dado, ou seja, não construído (Menezes de Souza, 2004).

No âmbito da educação, entendo que a valorização de construções de sentidos dos atores envolvidos no processo educacional pode nos auxiliar a ampliar conceitos como os de linguagem, letramento e aprendizagem, visando relações e processos que se responsabilizem pelo mundo como sendo um “mundo de pluralidade e diferença”³² conforme proposto por Biesta. O autor propõe repensarmos as fundações humanistas da educação moderna que consideram a racionalidade como sendo “[...] a essência e o destino do ser humano”³³. Tradicionalmente, o objetivo da educação é promover a tentativa de produção ou liberação de um sujeito previamente determinado, o sujeito autônomo racional com potencial para a automotivação e o autodirecionamento, conforme proposto por Kant (apud Biesta, 2006). A necessidade de superação das fundações iluministas sobre o sujeito racional surge com o reconhecimento da impossibilidade de assumirmos que podemos conhecer a essência e a natureza do ser humano. A crise do humanismo em nossa sociedade começou, segundo o filósofo Emmanuel Levinas, a partir dos “eventos desumanos da história recente”³⁴. Segundo Levinas, o “humanismo precisa ser denunciado por não ser *suficientemente* humano”³⁵. Na visão de Biesta (2006), o problema com o humanismo é que há a imposição de uma norma sobre o que é ser humano e isso exclui os que não são capazes de atender a essa norma. Nesse sentido, a educação opera apenas como socialização, na medida em que se

³² Minha tradução para: “[...] a world of plurality and difference [...]” (BIESTA, 2006, p. 117).

³³ Minha tradução para: “[...] the essence and the destiny of the human being” (BIESTA, 2006, p. 14).

³⁴ Minha tradução para: “[...] inhuman events of recent history” (LEVINAS apud BIESTA, 2006, p. 5).

³⁵ Minha tradução para: “[h]umanism has to be denounced...because it is not *sufficiently* human” (LEVINAS apud BIESTA, 2006, p. 5).

propõe a inserir os recém-chegados na ordem pré-existente sem dar-lhes “[...] a oportunidade de mostrarem quem são ou quem querem ser”³⁶. Desse modo, a singularidade de cada indivíduo tende a não encontrar espaço para manifestar-se.

Para superar essa tradição da educação moderna, Biesta (2006) sugere focarmos em modos pelos quais cada indivíduo possa realizar seu devir no mundo como um ser único, exercendo seu direito de significação num mundo onde outros indivíduos, diferentes dos demais, também são capazes de realizar o seu devir no mundo.

1.3 Apontamentos sobre as teorias dos novos letramentos, dos multiletramentos e do letramento crítico

O questionamento das fundações humanistas da educação moderna dentro da sociedade digital contemporânea aponta para a necessidade de teorias que considerem a mudança de paradigma analógico para digital em seus conceitos e suas propostas. Nesse sentido, as teorias dos novos letramentos e dos multiletramentos propõem um novo conceito sobre ler e sobre construir sentidos a partir dessas leituras, objetivando transformações para a educação como um todo.

Trata-se de uma proposta educacional nascida dentro do contexto pós-industrial e cujo foco principal é construir uma nova concepção de ler e escrever o mundo e no mundo globalizado que explicita as diferenças e nos chama a lidar com elas e não mais comporta a rigidez de essencialismos e homogeneizações. Um mundo em que as linguagens, construtoras de relações e realidades, estão se transformando e que uma multiplicidade de significados e intersecções entre significados vem criando textos e contextos que exigem leituras provisórias e interpretações contingentes.

---

³⁶ Minha tradução para: “[...] the opportunity to show who they are and who they want to be” (BIESTA, 2006, p. 6).

Para Shor, “[...] *letramento* é entendido como uma ação social que através do uso da linguagem nos desenvolve como agentes dentro de uma cultura mais ampla”³⁷.

Por sua vez, *letramento crítico* é:

[...] aprender a ler e escrever como parte do processo de tornar-se consciente da sua própria experiência como sendo historicamente construída dentro de relações de poder específicas³⁸.

O conceito de *letramento crítico*, de acordo com Menezes de Souza (2011b, p. 132), enfoca e enfatiza o aspecto temporal e histórico da produção de significação e seu papel político e ético na educação:

Ler criticamente implica, [...] desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nostra percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e dos significados que dele adquirimos.

Para Menezes de Souza (2011b), é tarefa do *letramento crítico* desenvolver a percepção e o entendimento do “imbricamento e constituição mútua do [...] indivíduo com o coletivo” (Menezes de Souza, 2011b, p.130), e a partir desta compreensão considerar como esse processo “interfere, influencia e contribui [...] para a produção de significação em geral” (ibid). Menezes de Souza (2011b) também enfatiza que preparar aprendizes para a participação em tais processos em nosso mundo globalizado é tarefa urgente da educação.

De acordo com Luke e Freebody (1997), os novos *letramentos* abordam a leitura e a escrita como sendo práticas sociais e culturais. Isto é, são práticas sociais, pois

³⁷ Minha tradução para: [...] *literacy* is understood as social action through language use that develops us as agents inside a larger culture [...] (SHOR, 1999, p. 1). Grifo da autora.

³⁸ Minha tradução para: “[...] learning to read and write as part of the process of becoming conscious of one’s experience as historically constructed within specific power relations” (ANDERSON; IRVINE apud SHOR, 1999, p. 1).

sempre lemos algo escrito por alguém ou escrevemos algo para alguém. São práticas culturais, pois aprendemos sobre posições de leitura e escrita a partir de um contexto que se orienta por sistemas de ideais e crenças que influenciam o nosso posicionamento. Os autores também salientam que todos os textos são motivados, ou seja, não há posicionamento neutro frente a algo escrito e/ou lido. Em nossa sociedade interesses dinâmicos estão sempre em jogo para definir a distribuição de riqueza material, valores simbólicos, e recursos textuais. Isto implica disputas sobre que tipos de consciência e identidades são produzidas por diferentes programas de leitura e escrita. Assim sendo, ensinar a ler requer levar em conta o contexto de produção daquele texto, a motivação do autor, o repertório interpretativo do leitor e os objetivos daquela leitura. Em resumo, uma abordagem crítica de letramento se distingue da tradicional e progressista por reconhecer a leitura como sendo uma prática social que utiliza o texto escrito como forma de construção e reconstrução de significados.

Cope e Kalantzis (2000, p. 9) expandem o conceito de letramentos para multiletramentos a fim de “[...] incluir a negociação da multiplicidade de discursos”³⁹. Essa multiplicidade remete às várias modalidades de textos associados com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). São textos que compõem o universo multimodal de sistemas de significação linguístico, visual, auditivo e simbólico em construção em nossa sociedade linguística e culturalmente diversa, globalizada e fortemente regida pelo “novo capitalismo” (GEE, 2000).

Gee (2000) afirma que o novo capitalismo tem como tema principal as redes de contatos dentro de “sistemas distribuídos”⁴⁰. Essa nova ordem se contrapõe ao sistema anterior baseado em hierarquias do tipo linear ou piramidal. “Sistemas distribuídos” são compostos de pequenas unidades locais, eficientes e autocontroláveis que atuam de

---

³⁹ Minha tradução para: “[...] to include negotiating a multiplicity of discourses” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9).

⁴⁰ Minha tradução para: “distributed systems” (GEE, 2000, p. 45).

maneira fluída, flexível, e por vezes em combinações efêmeras a fim de se adaptarem a ambientes (contextos) aos quais estão integralmente ligados para então transformá-los. Ainda segundo Gee (2000), nesses “sistemas distribuídos” o que pode ser feito de maneira colaborativa tem mais valor do que saberes individualizados.

A colaboração distribui em rede uma pluralidade de textos que circulam pelos canais de comunicação, estendendo a diversidade cultural e linguística enquanto prolifera informações e significações. Nesse contexto de diferentes culturas inter-relacionadas e recursos informacionais codificados em símbolos, fotos, filmes, gráficos e textos escritos, a relação entre ideias talvez seja até mais importante do que as próprias ideias. Segundo Luke,

Hoje, o especialista é aquele que vê e procura a conexão entre informações relacionadas; não aquele que possui os meros fatos descontextualizados. Assim, a leitura e a escrita eletrônicas, um senso de conectividade intertextual, o conhecimento relacional e o pensar (lateralmente) entre associações é fundamental para a navegação e busca de informação na Internet (ou em CD-ROM)⁴¹.

Desse modo, o multiletramento crítico envolve saber analisar e mobilizar as informações intertextuais e as composições multimodais para uma participação competente na sociedade digital, visando desenvolver habilidades para a valorização da pluralidade e a negociação da diferença.

1.4 Apontamentos sobre epistemologia de *performance*

---

⁴¹ Minha tradução para: “Today, the expert is the one who sees and seeks the connection among related pieces of information, not the one who has the bare decontextualised facts. Hence, electronic reading and writing, a sense of intertextual connectivity, relational knowledge, and thinking laterally across associations are fundamental to Internet (or CD-ROM) navigation and information sourcing” (LUKE, 2000, p. 73).

Em relação à construção de saberes, Gee (2000; 2004) considera que, em função da lógica presente no “novo capitalismo” regido pelas novas tecnologias, o que definimos por inteligência está mudando. Isto resulta na emergência de um novo tipo de pessoas que ele nomeia de “*shape-shifting portfolio people*”⁴² (GEE, 2004, p. 105).

Shape-shifting portfolio people são pessoas que constroem e reconstroem suas habilidades e experiências de maneira rápida e flexível a cada situação, adaptando sua atuação conforme as necessidades de cada novo projeto, que por sua vez é composto por diferentes membros que se reúnem em função daquele projeto. Gee (2004, p. 98) denomina de “espaços de afinidade” (“*affinity spaces*”) os espaços (físico, virtual ou uma combinação de ambos) em que grupos de pessoas se reúnem em torno de um interesse comum. Além do interesse comum em torno de um propósito definido, outra característica destes “espaços de afinidades” é o fato de que seus membros têm conhecimento do processo como um todo, sendo capazes de desenvolver tarefas múltiplas e assumir diferentes funções dentro daquele projeto. Os membros partilham seus conhecimentos, técnicas e ferramentas não apenas entre si, mas também com outras comunidades. Resultando assim na produção de conhecimento que não se restringe a indivíduos, mas está distribuído em rede, ou “*network*”, conforme propõe Gee (2004, p. 99).

A participação nessas dinâmicas redes de relações fortemente presentes no “novo capitalismo” (GEE, 2000) requer habilidades a serem aprendidas e desenvolvidas. Segundo Lankshear e Knobel (2003), uma “epistemologia de

---

⁴² Opto por manter este termo em inglês nesta dissertação, pois entendo que sua tradução para o português implicaria perda de força comunicativa uma vez que não há uma combinação lexical sucinta equivalente. Porém, esclareço que ele carrega em si a ideia de pessoas com capacidade de adaptar-se e moldar-se com fluidez às situações e, ao mesmo tempo, pessoas responsáveis pela construção de seu conjunto de experiências ao longo de sua vida, isto é, seu *portfolio*, que servirá de recursos para suas atividades na sociedade digital.

performance”⁴³ é necessária nesse novo contexto. Nas palavras de Monte Mór (2007, p. 32-3), ao traduzir Lankshear e Knobel (2003, p. 173), essa epistemologia é saber fazer, na ausência de modelos e padrões através de

[...] uma gama de estratégias para montar, editar, processar, receber, mandar e trabalhar com informação e dados de modo a transformar recursos diversos da ‘digitália’ em ‘coisas que funcionam’.

Isto confronta diretamente uma epistemologia convencional que pressupõe estabilidade nas regras como sendo a norma. Na era digital há uma mudança de paradigma onde a norma é a instabilidade. Nesse contexto, as práticas de bricolagem, colagem e montagem são utilizadas na construção de verdades, transferindo informações de um contexto para outro (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), sujeitas à contaminação constante de cada novo contexto que ocupam.

Assim, os participantes dessa nova configuração social em formação na sociedade digital, relacionam-se, constroem conhecimentos e sentidos de formas diferentes daquelas pessoas nascidas na era mecânica.

1.5 Apontamentos sobre divergências de *mindsets*

Vários autores fazem distinção entre os nascidos na era industrial ou mecânica e os nascidos na era pós-industrial ou digital. Conforme mencionado na introdução, Lankshear e Knobel (2003, p. 50) nomeiam de *outsider-newcomers* as pessoas nascidas na sociedade industrial e que desenvolveram estruturas mentais dentro de um paradigma físico (analogico). Segundo os autores, essas pessoas carregam uma visão de mundo

---

⁴³ Conforme definido no início deste trabalho, a noção de epistemologia de *performance* refere-se a saber como proceder na ausência de modelos existentes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 173).

impregnada de valores e conceitos característicos do mundo dos átomos, tais como as noções de finitude e escassez. Enquanto que, os nascidos na sociedade pós-industrial, chamados de *insiders* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 50), nasceram e cresceram dentro de um contexto de ciberespaço e lidam com mais naturalidade com conceitos como virtualidade, abundância, impermanência e fluidez de informação e de modos de ser. Apesar da artificialidade que o reducionismo binário da distinção entre *insiders* e *outsider-newcomers* inevitavelmente apresenta, uma vez que as variáveis culturais, geográficas e mesmo econômicas não permitem uma classificação geracional assim definitiva, considero essa distinção um norteador de grande utilidade. Isto porque, podemos observar a distinção de certas características específicas daqueles que foram socializados dentro da lógica digital e daqueles que, por sua vez, trazem esquemas conceituais desenvolvidos a partir de uma lógica analógica, relacionada ao mundo físico. Assim, neste trabalho, tal nomenclatura será utilizada como um norteador e não um conceito rígido definidor de perfis.

Um exemplo dos desdobramentos dessa divergência de *mindsets* é que, diante da crescente valorização da imagem na sociedade digital, os *insiders* tendem a construir seus conhecimentos incorporando com mais facilidade ícones e imagens do que os *outsider-newcomers*. Em geral, podemos verificar também uma situação de insatisfação ou incompreensão por parte dos professores, em sua maioria ainda *outsider-newcomers*, em relação às escolhas desses alunos quando, por exemplo, optam por tirar uma foto da lousa ao invés de copiarem as instruções para lição de casa no caderno.

Gee (2004), ao falar sobre a dificuldade vivenciada pelas pessoas associada à decorrente aquisição de novas identidades diante do aprendizado de linguagens especializadas, salienta que não é apenas uma questão de “[...] falta de familiaridade

com a nova identidade [...]”⁴⁴, mas também “[...] um sentimento de oposição ou hostilidade entre a nova identidade que estão sendo chamados a assumir e outras identidades com as quais já encontram-se confortáveis”⁴⁵. Assim, os *Baby Boomers*⁴⁶, confortáveis em suas identidades forjadas a partir da lógica analógica e que são chamados a aprender novas linguagens e, com isso, assumir novas identidades, podem se sentir desconfortáveis ao interagirem com aqueles já nascidos na sociedade digital. O possível desconforto, proveniente dessa reconstrução de identidades, pode gerar conflitos tanto internos, subjetivos, quanto externos, nas relações entre professores e alunos ou mesmo pais e filhos.

As implicações da emergência desse paradigma ciberspacial para a relação entre professores, alunos e conhecimento serão exploradas nesta pesquisa. Para tanto farei uso das teorias dos novos letramentos e multiletramentos e também do letramento crítico que conforme citado anteriormente, surgiram a partir da necessidade de compreendermos e lidarmos com as novas formas de ver e ser no mundo digital.

Podemos observar com bastante frequência pais e professores muito angustiados, inseguros ou insatisfeitos com relação à presente situação de seus filhos e alunos na escola⁴⁷. Kuhn (2009, p. 95), ao falar sobre as crises e emergências das teorias científicas argumenta que:

A emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional pronunciada, pois exige a destruição em larga escala de paradigmas e grandes alterações nos problemas e técnicas da ciência normal.

⁴⁴ Minha tradução para: “[...] a lack of familiarity with the new identity [...]” (GEE, 2004, p. 94).

⁴⁵ Minha tradução para: “[...] a feeling of opposition or hostility between the new identity they are being asked to assume and other identities they are already comfortable with” (GEE, 2004, p. 94).

⁴⁶ Termo utilizado por Gee (2004, p.100) para designar as pessoas nascidas na era industrial.

⁴⁷ Escolas da rede pública e da rede privada.

Parece-nos que a insegurança de que nos fala Kuhn está presente em nossos dias e aponta para a mudança de paradigmas sobre a qual tratamos neste trabalho. Tal insegurança pode, por vezes, manifestar-se como resistência às mudanças, por vezes, como insatisfação ou ainda, através de crítica aos alunos e seus caminhos de construção de conhecimento ou às suas atitudes em relação aos processos impostos pela escola.

Uma vez que pretendemos compreender esse processo de mudança, além de nos valermos de teorias que possam abarcar as contradições e emergências características da nossa época, acredito que precisaremos desenvolver novos olhares sobre os alunos que recebemos em nossas salas de aula, valorizando suas “identidades pessoais únicas”, conforme propõe Arendt (2010, p. 224), visando uma educação responsável por “um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2006, p. 117).

1.6 Apontamentos sobre construções de sentidos

Trago neste trabalho análises de alguns momentos que chamo de significativos, pois fornecem subsídios para a investigação sobre as minhas próprias (des)construções de sentidos sobre o espaço escolar, provocando assim novos olhares sobre os alunos e suas (des)construções de sentidos.

Bhabha (1994), como mencionado anteriormente, observa que é na construção de sentidos que o sujeito, na prática da ação, se constitui. No caso da presente pesquisa, a análise busca perceber a relação entre esses momentos significativos e as construções de sentidos. Isto é, busca-se compreender o modo como a construção de sentido pode num dado momento ser percebida pelo analista como tendo sido por vezes favorecida, provocada ou alimentada por certa configuração entre professor, aluno e construção de conhecimento a partir do paradigma digital.

Entre os conceitos utilizados para as análises está o de *Design* conforme proposto pelos autores pertencentes ao grupo denominado *The New London Group* (COPE; KALANTZIS, 2000).

Tais autores propõem entendermos qualquer atividade semiótica como *Design*, o que significa entender a construção de sentido como sendo um processo ativo e dinâmico e não algo governado por regras estáticas e pré-estabelecidas. Kress, um dos membros desse grupo, enfatiza, na mesma obra, a necessidade de trabalharmos com um conceito de linguagem de caráter dinâmico e instável, em oposição à concepção tradicional de linguagem como um sistema estável e autônomo composto de elementos, categorias e regras fixas de combinação.

O conceito de *Design* envolve três elementos: *Available Designs*, *Designing* e *the Redesigned* (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 20-3). Elaboremos um pouco cada um deles.

Available Design diz respeito aos recursos disponíveis para o *Design*. Engloba as regras que estruturam os diversos sistemas semióticos (linguagens, fotografia, filmes, letreiros, gestos).

Designing é o trabalho executado sobre os *Available Designs* ou com eles durante a estruturação dos sistemas semióticos. Esse processo de construção de sentido não é uma simples repetição do *Available Design*; ao contrário, é um momento de transformação em que o *Available Design* é recontextualizado. Os autores citam exemplos de *Designing* como sendo ler, ouvir, falar e escrever. Trazendo para o contexto educacional, ao entrar em contato com um *Available Design* – por exemplo, um texto imagético, sonoro ou escrito – o aluno recorrerá às suas experiências de vida, mobilizando outros *Available Designs*, construindo (*Designing*) novos sentidos. Esses novos sentidos são chamados *The Redesigned*.

The Redesigned é o novo sentido, um novo *Available Design*, cujo significado resulta do processo de *Designing*. Esse processo tem como base padrões de significação construídos histórica e culturalmente ao mesmo tempo em que é “[...] o produto exclusivo da agência humana”⁴⁸. Ou seja, o novo sentido é construído por um indivíduo participante da e constituído pela coletividade sócio-histórica (MENEZES de SOUZA, 2011b) e capaz de realizar seu devir como um ser único no mundo (ARENDT, 2010; BIESTA, 2006). Ainda segundo os autores do *The New London Group*, através desse processo, as pessoas transformam suas relações e, assim, transformam a si mesmas.

É importante ressaltar, porém, que esta pesquisa considera que o processo de transformação não se dá necessariamente de maneira fluida e confortável, ao contrário, implica conflitos, tanto internos, subjetivos, quanto externos, em nossas relações com o mundo. Assim, neste trabalho o conceito de *Design*, que enfatiza o caráter ativo e dinâmico das construções de sentidos, é de grande importância para observarmos os processos de transformação pelos quais passam os participantes desta pesquisa, inclusive a própria pesquisadora.

1.7 Apontamentos sobre a transformação do *habitus*

Segundo o filósofo e matemático francês Pascal, “o costume é a nossa natureza” (apud SANTOS, 2010, p. 550), ou seja, ao reproduzirmos reiteradamente nossas ações e interpretações, tendemos a incorporá-las como disposições gerais que, adaptadas a cada conjuntura específica, nos servirão de recursos para agirmos no mundo social. Uma vez incorporadas, tais disposições passam a compor nosso *habitus*, conforme proposto por Bourdieu (2010). O autor denomina de *habitus* esse sistema de disposições duráveis

---

⁴⁸ Minha tradução para: “[...] the unique product of human agency” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 23).

estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos. Ainda segundo Bourdieu, (2010, p. 21-2) *habitus* é um

princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas.

Em outras palavras, a noção de *habitus* fala de um conjunto de estruturas socialmente construídas que se encontram interiorizadas nos sujeitos e que por sua vez estruturam as práticas sociais, num processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 26). Não se trata, entretanto de “um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais” (p. 27). Ao contrário, para Bourdieu, a subjetividade do indivíduo é algo socialmente estruturado, isto é, configurado de acordo com a posição social específica ocupada pelo sujeito, e, suas percepções, apreciações e ações refletem sua estruturação interna, ou seja, sua subjetividade. Tal subjetividade constitui uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” (p. 28) que orienta e estrutura suas ações em todas as situações subsequentes. Dessa maneira, as disposições gerais que nos levam a agir de certa maneira, ou seja, o sentido objetivo presente em nossas ações, nos escapa e ultrapassa o sentido subjetivo intencionado. O conceito de *habitus* propõe explicitar esse sentido objetivo da socialização do sujeito ao mesmo tempo em que propõe a superação de uma perspectiva subjetivista, negando o caráter consciente e autônomo da orientação dos indivíduos na ação⁴⁹.

---

⁴⁹ A noção de *habitus* será expandida no item 3.4.1, quando será apresentado o conceito de “transação organismo-ambiente” (DEWEY apud BIESTA, 2003, p. 36). Ao elaborar o caráter relacional da coordenação estabelecida entre o organismo (indivíduo) e o ambiente, Dewey inclui o fator das “predileções e aversões” presente nas escolhas feitas pelos indivíduos em seus processos de construção de “predisposições para agir”, fator importante para este trabalho que busca valorizar a singularidade do indivíduo (ARENDT, 2010; BIESTA, 2006), ver principalmente itens 2.4, 2.5, 2.6 e 3.6, e seus interesses (KRESS, 2000), ver principalmente item 2.6.

Assim sendo, a transformação de nossas ações implica nossa percepção sobre esse processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”, ou seja, sobre nossa genealogia, nossa história de vida como seres sociais e culturais, constituídos por predisposições gerais para a ação que precisam ser acessadas e investigadas em um processo de “autoletramento crítico”⁵⁰ sobre nossa leitura sobre o mundo e sobre nós mesmos no mundo.

1.8 Apontamentos sobre a noção de ação

Ao falarmos em transformação falamos primordialmente de ação. Agir, em seu sentido mais geral, significa “tomar iniciativa, iniciar, imprimir movimento a alguma coisa” (ARENDT, 2010, p. 221). Nesta pesquisa, faremos uso do sentido de ação conforme proposto por Hanna Arendt. Em sua obra “A condição humana”, Arendt propõe “pensar o que estamos fazendo no mundo” (2010, p. 6) e para tanto se volta sobre o que ela classifica como as três atividades humanas fundamentais no âmbito da vida ativa (*vita activa*)⁵¹: trabalho (*labor*), obra/fabricação (*work*) e ação (*action*)⁵².

A atividade do trabalho “corresponde ao processo biológico do corpo humano” (ARENDT, 2010, p. 8) necessário para a sobrevivência do indivíduo e da espécie humana. É a atividade do corpo imposta pela necessidade, realizada pelo *animal laborans* que trabalha e consome “de acordo com o sempre-recorrente movimento cíclico da natureza” (p.119), em uma repetição compulsória em que “tem de comer para trabalhar e trabalhar para comer” (p.179).

---

⁵⁰ Cf. Introdução.

⁵¹ A “*vita activa*” é definida em contraposição à “*vita contemplativa*”, sendo esta a vida dedicada à investigação e à contemplação das coisas.

⁵² Tradução sugerida na 11ª edição, 2010. Conforme nota do tradutor, os termos *labor* e *work* haviam sido traduzidos em edições anteriores por “labor” e “trabalho” respectivamente (2010, p. v, vi e vii).

Por sua vez, a atividade da obra/fabricação (*work*) é aquela que corresponde à dimensão da existência humana demandante de um mundo artificial de coisas duráveis, “as coisas do mundo que têm a função de estabilizar a vida humana” (p. 170). É a atividade realizada pelo *homo faber*, o artífice, cuja mentalidade é estritamente utilitária, isto é, presidida pela categoria de meios e fins. (p. xxviii). Trata-se da atividade de transformar coisas naturais em coisas artificiais, como por exemplo, retirarmos madeira da árvore para construir casas. Enquanto a característica do trabalho é não ter nem começo nem fim, a característica da obra/fabricação “é ter um começo definido e um fim definido e previsível” (ARENDT, 2010, p.179).

Por fim, Arendt (2010) nomeia de ação a terceira atividade humana fundamental. A ação corresponde à capacidade do homem de ser um iniciador, de começar algo novo e, à condição humana de pluralidade, ou seja, à necessidade do homem em viver entre seus semelhantes, uma vez que sua natureza é eminentemente social. Portanto, a atividade da ação sempre demanda a presença de outros seres humanos. Trata-se da “única atividade que acontece diretamente entre os homens, sem o intermédio de coisas ou matéria” (ARENDT, 2010, p. 8), ou seja, “sem a influência mediadora, estabilizadora e solidificadora das coisas” (p. 227). Enquanto o *animal laborans* está “sujeito às necessidades de sua própria vida” (p. 179) e o *homo faber* “é senhor de si mesmo e de seus atos”, o homem de ação “depende de seus semelhantes” (p.179).

Na visão de Arendt (2010), através da ação revelamos nossa singularidade, nossas identidades pessoais únicas. Não se trata, entretanto, da revelação de uma identidade pré-existente, mas sim de uma identidade construída no encontro com o outro, uma vez que “[...] ninguém [sabe] quem revela quando desvela a si mesmo no feito ou na palavra [...]” (ARENDT, 2010, p. 225), isso apenas se torna claro – tanto para o outro quanto para si mesmo – na ação.

A questão crucial sobre a ação é que agimos “[...] sobre seres que são capazes de realizar suas próprias ações [...]” (ARENDT, 2010, p. 238) e por isso “[...] a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação que segue seu curso próprio e afeta os outros” (p. 238), engendrando assim a teia de relações humanas. Arendt afirma que, das três atividades, o trabalho, a obra e a ação, é esta que “tem a relação mais estreita com a condição humana de natalidade” (p.10). Segundo a autora, “o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (p.10). A nossa inserção no mundo através de palavras e atos é, conforme Arendt, “como um segundo nascimento” (p. 221). Assim, a ideia de natalidade, como sendo o surgimento do novo, é a base do conceito de ação conforme proposto por Arendt. Em outras palavras, quando agimos, iniciamos algo novo que só poderá ser percebido como tal se houver outros seres, capazes dos seus próprios atos, que acolham o nosso ato no mundo.

Essa noção de ação nos remete à complexidade do processo de devir do sujeito no mundo. Esse devir não é um simples apresentar-se ao mundo, como alguém pronto e pré-definido, mas sim um processo de *vir a ser* em um mundo repleto de outros *seres por vir*. Esse devir é um apresentar-se a outros que são diferentes de nós e que também nos reconhecem como sendo diferentes. Tal diferença nos une em uma busca por significação a ser construída através de relações em que as oportunidades para o devir do outro e de cada um não sejam obstruídas.

Ao argumentar sobre o humanismo, Biesta (2006, p. 6) diz que o mesmo “[...] especifica o que a criança, o aluno, ou o ‘recém-chegado’ deve se tornar antes de dar-lhes a oportunidade de mostrar quem são e quem desejam ser.”⁵³ Penso que o mesmo pode ser dito em relação à educação conforme concebida atualmente, ou seja, a

---

⁵³ Minha tradução para: “[...] specifies what the child, student, or ‘newcomer’ must become before giving them the opportunity to show who they are and who they want to be” (BIESTA, 2006, p. 6).

educação vista “como a inserção de recém-chegados na ordem pré-existente da razão moderna”⁵⁴, uma ordem que pretende determinar que tipo de indivíduos corresponde ou não a essa ordem, excluindo assim, aqueles que à ela não se adéquam.

Entendo que conceber a educação a partir da complexidade do processo de devir dos sujeitos no mundo poderia se traduzir em propiciar e valorizar espaços de pluralidade e diferença, espaço este que Biesta (2006, p. 105) nomeia de “*worldly space*”, onde os alunos tenham “[...] oportunidade de mostrarem quem são e quem desejam ser.” Nesse sentido, o papel do educador não seria o de um técnico tentando produzir ou liberar algo no aprendiz, mas seria o de alguém responsável pelo devir de seres únicos no mundo, “um mundo de pluralidade e diferença”⁵⁵ (p. 49), onde aquele que age nunca é simples “agente”, mas sempre, e ao mesmo tempo, paciente, pois “se movimenta sempre entre outros seres atuantes e em relação a eles” (ARENDT, 2010, p. 238).

A meu ver, as possibilidades para esse espaço de pluralidade e diferença, para esse “*worldly space*” (Biesta, 2006, p. 105), tendem a acontecer na sala de aula de maneira fugaz e, na maioria das vezes, invisível aos olhos do professor absorto em seu trabalho, isto é, trabalho no sentido proposto por Arendt, em sua atividade mediada pelas coisas materiais, os livros, a lousa, o computador. É preciso atentar para o fato de que os alunos, seres únicos e distintos em sua natureza humana, realizam suas iniciativas e trazem o inesperado e o improvável para a sala de aula. Os professores, participantes de, e condicionados por uma tradição que objetiva a construção do sujeito racional autônomo para ser inserido na sociedade já existente, enfrenta dificuldades em enxergar e estimular tal espaço para a pluralidade e para a diferença.

---

⁵⁴ Minha tradução para: “[...] as the insertion of newcomers into the preexisting order of modern reason” (BIESTA, 2006, p. 7).

⁵⁵ Minha tradução para: “a world of plurality and difference” (BIESTA, 2006, p. 48).

Através da análise de (des)construções de sentidos dos alunos e minhas próprias observadas em momentos significativos vivenciados no contexto da escola pública, em aulas de inglês e informática, passarei adiante a narrar a minha experiência na tentativa de observar esses possíveis *worldly spaces*, situados entre mim e os alunos da escola pública na sociedade digital.

Este trabalho se propõe a contribuir com estudos que apontem para possibilidades de novos conceitos de sujeitos, de linguagens e de relações.

2. EPISÓDIO I

2.1 Quadro demonstrativo

Março a Novembro 2010

Escola Estadual Saulo Silva (SS)

pesquisadora	Cecília
professora de inglês	Cecília
aluno cena 2	Frederico *
aluno cena 3	Vicente *
aluna cena 4	Estela *

* nome fictício

2.2 Apresentação

Iniciei a presente pesquisa visando a investigação de um ambiente que fosse propício ao desenvolvimento de uma nova cultura de ensino e aprendizagem dentro da escola pública. Para tanto, elaborei, em 2010, o projeto de “Familiarização com a língua inglesa através do computador” na escola pública SS, para expor os alunos a uma maneira diferente de construir sentidos daquela que compõe a atual estrutura escolar. Assim, planejei as aulas para serem realizadas na sala de informática com os computadores conectados à Internet, usando vídeos do site YouTube⁵⁶. Foram selecionados catorze alunos do 5º ano do Ensino Fundamental para participarem do projeto. Essas crianças teriam inglês no currículo oficial apenas no 6º ano e a proposta foi antecipar seu contato com o universo de aprendizagem de uma língua estrangeira, promovendo a familiarização com os sons e estruturas básicas da língua e criando oportunidades de produção oral e de leitura antes do estudo formal da língua inglesa no 6º ano.

Possibilitar um caminho alternativo de construção de significados vem de encontro com a teoria dos multiletramentos que propõe a negociação de “uma multiplicidade de discursos”⁵⁷. Minha hipótese era que os alunos expostos a uma maneira diferente de aprendizagem, ou seja, a um discurso diverso daquele encontrado na educação formal, estariam mais bem preparados para futuras comparações, análises e escolhas em sua trajetória de estudos. Em outras palavras, estariam mais aptos a uma epistemologia de *performance*⁵⁸ (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003); isto é, teriam mais

---

⁵⁶ Os links para os vídeos utilizados em aula foram hospedados em um blog para que os alunos pudessem ter acesso a eles com facilidade em casa. Ver anexo IV.

⁵⁷ Minha tradução para: “[...] a multiplicity of discourses” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9).

⁵⁸ Cf. item 1.4.

recursos para construírem conhecimentos futuros como aprendizes de uma língua estrangeira.

Segundo Bruner (2001, p.128), “[a]prender a ser um cientista não é o mesmo que ‘aprender ciência’: é aprender uma cultura [...]”. Transportando isso para o nosso contexto, a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode prescindir da cultura que a constitui. No intuito de expor os alunos a um material com teor mais próximo da cultura dos falantes de língua inglesa, na primeira fase deste projeto, usei, sempre que possível, vídeos do site YouTube como material de apoio para as aulas.

A escolha pelo site YouTube se deu em razão de seu caráter de disponibilidade e dinamicidade. Como um site de “cultura participativa”⁵⁹ no qual “fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente na criação e circulação de novo conteúdo”⁶⁰, este site oferece inúmeras alternativas de materiais a serem explorados. Tal variedade de materiais, além de possibilitar um amplo uso em aula, favorece a descentralização do saber, concentrado normalmente na figura do professor, na medida em que se apresenta disponível fora da escola. Os vídeos foram selecionados por mim tendo o intuito de, no decorrer do processo, habilitar os alunos a fazerem suas escolhas de vídeos e, com isso, possibilitar meios para a construção do seu próprio aprendizado.

Ao utilizarmos a Internet, mais especificamente o site YouTube como material de base para as aulas, os alunos e eu, entramos em contato direto com o que Vattimo (2004) chama de “pensamento fraco”⁶¹. Para o filósofo, pensamento fraco é aquele aberto para todas as possibilidades, sem se fechar numa interpretação única e determinista, e é, portanto, sempre aberto a questionamentos. Citando Vattimo, Rorty afirma que a Internet “é um modelo de ‘pensamento fraco’ pois tudo que aparece nela

---

⁵⁹ Minha tradução para: “participatory culture” (JENKINS apud BURGESS; GREEN, 2009, p. 10).

⁶⁰ Minha tradução para: “[...] ‘fans and other consumers are invited to actively participate in the creation and circulation of new content’ ” (JENKINS apud BURGESS; GREEN, 2009, p. 10).

⁶¹ Cf. Introdução.

está sendo continuamente recontextualizado e reinterpretado conforme novos links são adicionados.”⁶², ou ainda, um “modelo da existência humana como sendo descentralizada e historicamente contingente.”⁶³

Transpondo essa perspectiva para o contexto escolar, entendo que o uso da Internet em sala de aula pode nos ajudar na tarefa de revermos o papel de centralidade e controle assumido tradicionalmente pelo professor. O novo paradigma digital que vem se construindo em nossa sociedade tende a provocar uma distribuição do controle em uma rede de inter-relações autocontroláveis mais flexíveis, demandando dos indivíduos, alunos e professores, habilidades a serem desenvolvidas e aprendidas dentro e fora da escola.

A partir da experiência que vivi naquele ano, constatei que a utilização da tecnologia digital como recurso principal em sala de aula impõe alterações de postura e comportamento para o professor. Tanto a complexidade do ambiente digital quanto sua dinamicidade inibem a centralização da aula na figura do professor e permitem participação mais ativa por parte dos alunos.

Durante todo o ano, tanto a diretora quanto a coordenadora da escola SS, foram sempre muito solícitas e cuidaram, dentro do possível, para viabilizarmos o projeto. Havia problemas com as máquinas semanalmente, e também com a conexão da Internet. Visitas técnicas de manutenção foram sempre requisitadas. Porém, a demora no atendimento e a conexão de banda larga de baixa velocidade foram fatores que dificultaram o desenvolvimento do projeto conforme inicialmente programado e eu precisei, reiteradamente, me adaptar às contingências que surgiam a cada semana.

---

⁶² Minha tradução para: “The Internet is a model of weak thinking because everything that appears on it is continually being recontextualized and reinterpreted as new links are added” (VATTIMO, 2003, p. xviii).

⁶³ Minha tradução para: “[...] a model of human existence as centerless and historically contingent [...]” (VATTIMO, 2003, p. xviii).

Foram vinte e oito aulas de uma hora, às quintas-feiras. Iniciamos no dia 04 de março de 2010.

A seguir, apresento quatro cenas em que desenvolvo a narrativa sobre a primeira fase da pesquisa. Na cena 1, elaboro, de forma resumida, a experiência do projeto a partir da minha perspectiva como professora de inglês. Na cena 2, analiso um momento significativo que envolve o aluno que demonstrou resistência para participar da aula já no primeiro dia. Na cena 3, faço a análise de outro momento significativo que traz o aluno que se uniu ao grupo no segundo semestre. Na cena 4, elaboro a análise sobre a aluna dita “repetente”. Finalizo com algumas considerações sobre a primeira fase da pesquisa e minhas pretensões para a segunda fase, em 2011.

2.3 Cena 1 – Atuando com a tecnologia: eu e o caos

A grande narrativa escolar, construída ao longo dos anos, gera uma predisposição interpretativa com o partilhar de histórias comuns que, conforme dito anteriormente, entendo, a partir de Bruner, “[...] cria uma comunidade interpretativa [...] promovendo uma coerção cultural [...]”⁶⁴ que pouco contribui para melhorar as condições de ensino na escola.

Ainda segundo Bruner (2001, p. 131), “Não saberíamos como começar a interpretar uma narrativa se não fôssemos capazes de fazer uma suposição embasada sobre o gênero⁶⁵ ao qual ela pertence”. Em geral, qual suposição os alunos fazem quando entram em uma sala de aula? A tendência é atribuir ao professor a responsabilidade pela aprendizagem, enquanto os alunos assumem posições de resistência ou aceitação conforme o contexto. Falar em escola é ativar um repertório de

---

⁶⁴ Minha tradução para: “[...] creates an interpretative community [...] promoting cultural cohesion [...]” (BRUNER, 2002, p. 25).

⁶⁵ Segundo Bruner (2001, p. 131), “gêneros são formas culturalmente especializadas de vislumbrar a condição humana e de comunicá-la”.

gêneros já instalados, em geral, com sentido negativo. Como promover a ruptura do roteiro canônico escolar e criar gêneros narrativos mais positivos tanto para professores como para alunos?

Bruner (2001, p. 134) fala da possibilidade do corriqueiro parecer estranho novamente através da linguagem e da invenção linguística e entendo esse ser um caminho para promover a ruptura acima citada.

[...] a realidade narrativa nos liga ao que é esperado, ao que é legítimo, ao que é costumeiro. [...] por meio da linguagem e da invenção linguística, a narrativa busca cativar seu público ‘fazendo com que o corriqueiro pareça estranho novamente’. E, então, embora o criador das realidades narrativas nos ligue às convenções aceitas, ele obtém uma força cultural extraordinária ao nos fazer considerar novamente o que antes considerávamos óbvio.

Acredito que as práticas de interação com a tecnologia representam essa possibilidade de invenção linguística a que Bruner se refere. Entendo que tais práticas têm cativado o público fazendo com que o corriqueiro – aqui considerado como a comunicação multimodal – pareça estranho novamente. Vejo as novas tecnologias podendo trazer para dentro da escola algo que, em sua origem, há aproximadamente 200 anos, não pôde ser incluso. Refiro-me ao conhecimento construído pela comunicação multimodal. Um conhecimento que pode ser visto, ouvido, construído e reconstruído conforme circula entre os atores que o mobilizam. Conforme Kress (2000) postula em seu conceito de sinestesia⁶⁶, a linguagem deve ser concebida integrando todas as dimensões comunicativas, isto é, transitando por todos os nossos sentidos.

Se considerarmos o professor como cocriador das realidades narrativas da sala de aula, encontramos nele parte da responsabilidade pela construção de um novo olhar

---

⁶⁶ Cf. Introdução.

sobre esse contexto. Porém, ele sozinho não consegue realizar essa transformação, já que toda a materialidade que compõe o gênero narrativo canônico da sala de aula impõe um paradigma que fala por si e, portanto, também precisa ser renovado.

Nessa fase da pesquisa, assumi o papel de professora e desenvolvi dentro da escola SS na cidade de Santo André, SP, o projeto: “Familiarização do uso da Língua Inglesa através do Computador”, de março a novembro de 2010, com aulas semanais de uma hora cada, para alunos do 5º ano.

O grupo iniciou com catorze crianças e ao final do ano eram sete⁶⁷. Ao longo das aulas fiz anotações periódicas em forma de diário⁶⁸ a respeito do programado e do realizado em cada aula. Também coletei material produzido pelos alunos e um trabalho final⁶⁹ feito por cada um deles (utilizando pela primeira vez o programa PowerPoint), registrando suas impressões sobre o curso. Com o objetivo de investigar novos caminhos de ensino e aprendizagem da língua inglesa dentro da escola pública, procurei abrir espaço para que os alunos construíssem seu conhecimento a partir do uso do computador, e para que desse espaço emergissem seus modos de lidar com a nova língua estrangeira e com a tecnologia, a fim de serem observados por mim. Paralelamente, fiquei atenta aos meus próprios estranhamentos que pudessem emergir durante o processo, para então serem analisados.

Desde o início, esse projeto visava proporcionar a possibilidade de diferentes estruturas narrativas de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professor. A seleção do meio digital como ambiente de aprendizagem se deu por oferecer condições físicas e epistemológicas para a construção de um novo modo de aprender e ensinar. Por outro lado, a escolha dos conteúdos linguísticos observou que, na escola pública,

---

⁶⁷ As desistências se deram por motivos variados como mudança de escola, mudança de horários na rotina das famílias dos alunos, doença, uma aluna decidiu iniciar aulas de inglês em um instituto de idiomas e outro optou por não vir mais, segundo seus colegas.

⁶⁸ Cf. Anexo I.

⁶⁹ Cf. Anexo X.

principalmente, há uma seleção pré-estabelecida que todos os professores devem seguir, o que não impede que se possa estimular a construção de sentidos a partir da “negociação da multiplicidade de discursos” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 9). Por exemplo, durante o ano, as atividades trabalhadas com os alunos desta pesquisa envolveram conteúdos linguísticos considerados tradicionais, como apresentação, números, dias da semana, datas comemorativas, meses do ano, cores, saudações, o alfabeto, nomes de animais entre outros. Tais conteúdos foram sempre apresentados através de quatro ou cinco vídeos do YouTube, observando essa multiplicidade de estímulos semióticos (visuais, como formas, cores, dimensões, movimentos etc. e auditivos, como sons, silêncios, pausas, entonação e modulação). Os links dos vídeos utilizados foram hospedados num blog criado especialmente para o projeto.

Assim, com o intuito de familiarizar os alunos com o alfabeto em inglês, utilizei cinco vídeos do YouTube, para expô-los à possibilidade de negociação de uma multiplicidade de discursos, conforme propõe o Projeto dos Multiletramentos⁷⁰. Cada vídeo apresentava o alfabeto sendo cantado em diferentes estilos musicais e visuais⁷¹.

Apresento a seguir imagens de um dos vídeos, trazendo inicialmente o músico Ray Charles ao piano. No decorrer do vídeo, com duração de 1 min e 31 s, há a apresentação intercalada de outros treze artistas, uma criança e dois bonecos cantando e se movimentando em ritmos um pouco variados. As letras do alfabeto surgem escritas conforme são cantadas.

---

⁷⁰ Cf. item 1.3.

⁷¹ Entre os estilos musicais havia duas apresentações em ritmo de Hip Hop, uma mais lenta e outra mais acelerada. Havia também uma apresentada pela cantora India Arie (cantora e compositora de *R&B*, *soul* e *neo soul*) em parceria com Elmo, personagem da Vila Sésamo e outra apresentação em estilo infantil, com desenhos.

Fig. 1 Vídeo do site YouTube: letra R

Fig. 2 Vídeo do site YouTube: letra A

Durante essa atividade, um dos alunos, após assistir alguns segundos da cena do músico Ray Charles, perguntou surpreso se ele era cego. Quando eu disse que sim algumas crianças expressaram espanto por ele, cego, conseguir tocar piano e então conversamos rapidamente sobre o assunto. Analisando esse momento significativo, vejo

que a percepção via a multiplicidade de meios de expressão (visuais e auditivos) favorece o descentramento de controle por parte do professor em relação ao conteúdo do aprendizado. Isto é, enquanto meu objetivo naquele momento era familiarizá-los com os sons das letras do alfabeto, eles construíram outro conhecimento que surgiu de modo contingente: uma pessoa cega consegue tocar piano. Isso corrobora a hipótese de que a multiplicidade possibilitada pelas novas tecnologias leva à construção de conhecimentos múltiplos, favorecendo a descentralização do controle do professor em relação ao conteúdo que não se impõe como verdade.

Após termos assistido a cada um dos cinco vídeos que eu havia selecionado, conversei com os alunos para saber de qual haviam gostado mais e por que. Houve diferentes escolhas e variadas justificativas, donde ficou evidente a pluralidade e a diferença presente no grupo, apontando para a necessidade de oferecermos alternativas representacionais para que cada aluno tenha um espaço próprio na sala de aula, para o exercício de sua expressão como seres únicos no mundo (ARENDT, 2010; BIESTA, 2006). Como exemplo, trago o fato de que, contrário à minha expectativa, eles não gostaram de uma das cantoras⁷², pois a acharam “feia”. Receber esse retorno deles me fez pensar em quantas vezes escolhemos atividades para nossas aulas acreditando que conhecemos nossos alunos e esquecemos que esse conhecimento é também construído e reconstruído a cada encontro com o outro.

Meu objetivo naquele ano era a sensibilização do sistema auditivo e preparação do aparelho fonador das crianças antes da exposição formal, no 6º ano, aos conceitos abstratos da linguagem a exemplo das categorias gramaticais da linguagem. Para a prática auditiva e articulação inicial dos sons da língua estrangeira, disponibilizei

---

⁷² A cantora India Arie.

vídeos, músicas e atividades lúdicas durante os encontros, tentando ao máximo que tais atividades fossem realizadas com o uso dos computadores.

Entretanto, no decorrer do ano a maior dificuldade enfrentada foi a descoberta progressiva de que o uso dos computadores era problemático por questões técnicas e de manutenção. Isso gerou a constante necessidade de reformulação – no próprio início ou durante as aulas e a cada semana – das atividades planejadas. Com o auxílio da direção e da coordenação da escola, os problemas técnicos foram sendo minimizados, porém isso acabou por revelar outro problema. A banda larga disponível era inadequada para baixar os filmes do site YouTube⁷³, principal ferramenta pretendida por mim. Em função dessas dificuldades, reajustei meu plano inicial de sempre fazer aulas com o computador e algumas delas foram realizadas fora da sala de informática – na sala de aula regular ou no pátio.

Todas as intercorrências, se por um lado pareciam dificultar a realização dos processos linguísticos da aprendizagem dos alunos e a minha atuação, por outro lado, forneceram material abundante para autoanálise diante do complexo, do inesperado e do desconhecido.

As questões que se apresentaram ao longo do ano foram desafiadoras para mim e, acredito, para os alunos também; pois, todos nós tivemos que rever constantemente nossos posicionamentos dentro de um contexto muito diferente do qual estávamos acostumados. No papel de professora e pesquisadora, fui obrigada a um constante exercício de autoanálise e questionamento diante da contingência presente em cada aula. Posso dizer que fui chamada a exercitar a “epistemologia de *performance*”⁷⁴ a cada instante diante da emergência de realidades para as quais eu não estava preparada e com

---

⁷³ Naquela época eu não tinha conhecimento de que poderia salvar antecipadamente os vídeos disponíveis no site YouTube o que teria viabilizado trabalhar sem a Internet e, portanto, sem interrupções em função da baixa velocidade de banda larga disponível.

⁷⁴ Cf. item 1.4.

as quais tive que interagir. Também os alunos tiveram que participar ativamente dessa construção na medida em que, imersos em um novo gênero narrativo, precisaram dar novos sentidos a sua maneira de interagir com o conhecimento, nesse caso, a aprendizagem da língua inglesa e da linguagem tecnológica.

Nas próximas três cenas, focarei em outros momentos significativos que ilustram esse processo de (des)construção de sentidos pelo qual tanto os alunos como eu passamos.

2.4 Cena 2 - “Não adianta, eu não vou aprender”

Na primeira aula realizada na escola SS, perguntei aos alunos se haviam escolhido participar daquele projeto (“Familiarização com a língua inglesa através do computador”) ou se havia sido uma escolha dos pais. A maioria deles disse que havia optado por participar; porém, o aluno Frederico foi indicado pelos colegas como alguém que não queria estar presente. Ao ser perguntado por que, ele disse:

Frederico: “Não adianta; eu não vou aprender”

Logo após, me apresentei para eles em inglês, dizendo meu nome e indicando a etiqueta colada em mim com meu nome escrito. Dirigi-me a um aluno, entreguei a ele uma etiqueta e perguntei: “*What’s your name?*”. Contrário à minha expectativa eles pareciam não compreender o que estava acontecendo, pois ninguém respondeu seu nome, mesmo após meu exemplo (usando meu nome e mostrando a etiqueta colada em mim). Insisti, distribuindo as etiquetas e repetindo “*My name’s Cecília. What’s your name?*”. Um aluno finalmente disse seu nome e, conforme eu me posicionava em frente a outro aluno, eles começaram a explicar uns aos outros que deveriam dizer seu nome e

escrevê-lo na etiqueta. Na sequência, os estimei a fazer a pergunta *What's your name?* ao próximo colega. Observando a dificuldade deles, conduzi a repetição em pequenas unidades semânticas “name”, “your”, “your name”, “what”, “what's”. Mesmo com dificuldade, todos aceitaram participar exceto o Frederico.

Frederico demonstrou muita resistência para articular a pergunta “*What's your name?*” ou mesmo as palavras isoladamente. Procurei respeitar sua dificuldade, prosseguindo com os outros alunos e voltei a ele após todos terem participado. Ainda assim, ele se recusou a pronunciar qualquer som em inglês.

Após praticarmos as apresentações de nossos nomes começamos a usar os computadores.

Optei por iniciar com o site *Text to Speech*⁷⁵, pois ele oferece a possibilidade de o usuário escrever uma frase completa e ouvi-la em inglês, sendo reproduzida por uma voz masculina ou feminina, conforme sua escolha. Minha opção por iniciar com esse site, e não outro mais conhecido, se deu por sua característica de maior complexidade tanto visual quanto técnica. Explicito as principais razões que determinaram minha escolha:

- 1- O site escolhido, por trazer duas vozes, masculina e feminina, oferece a possibilidade de: a) comparar ritmos, e b) escolher gêneros. De início, a variedade de recursos oferecida pelo site corrobora a proposta de negociação conforme postula a teoria dos multiletramentos⁷⁶ (COPE e KALANTZIS, 2000). Essas pequenas diferenças trazidas pelos falantes masculino e feminino, já neste primeiro contato do aluno com a língua, podem ser significativas se considerarmos que a tendência da situação regular de sala de aula dentro da rede pública é oferecer a voz

⁷⁵ Disponível em <http://text-to-speech.imtranslator.net/>. Último acesso em 24/09/2012.

⁷⁶ Conforme citado anteriormente neste trabalho, a teoria dos multiletramentos sugere “a negociação da multiplicidade de discursos” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9).

do professor como referência inicial e majoritária, salvo as exceções em que o professor utiliza recursos de áudio e vídeo ao longo do ano. Entretanto, isto raramente acontece numa primeira aula, se de fato acontece (pois sabemos das limitações técnicas que geralmente ocorrem no setor público). Por isso, optei por expor os alunos desde o seu primeiro contato com a língua a três referências, inicialmente a minha, como professora e então outras duas através do computador.

- 2- O site inclui a imagem do rosto do “falante” (homem ou mulher), trazendo para a atividade uma duplicidade de recursos: oral e imagético. Ao ser pronunciado por um “avatar”, o dizer que está sendo pesquisado torna-se mais próximo da realidade do aluno. Considerando que o usuário vê “alguém falando”, a experiência da relação com o estranho (a nova língua) torna-se mais ampla e mais concreta em função da integração dos sentidos da visão e da audição.
- 3- No site *Text to Speech*, conforme os sons vão sendo articulados, as palavras escritas aparecem em vermelho, tornando visível para o usuário uma conexão entre os momentos do som e da escrita da palavra, facilitando o processo de familiarização com o estranho (a nova língua).

Vejamos, abaixo, as imagens correspondentes ao site *Text to Speech* e, em seguida, a alternativa mais simplificada do site *Google tradutor*.

Fig. 3 Página do site *Text to Speech*⁷⁷ Fig. 4 Página do *Google Tradutor*⁷⁸

⁷⁷ Disponível em <http://text-to-speech.imtranslator.net/>. Acesso em 04/03/2010.

⁷⁸ Disponível em <http://translate.google.com.br/>. Acesso em 04/03/2010.

Entendo que as estratégias presentes no site *Text to Speech* podem facilitar o processo de familiarização com o estranho ao fornecer uma multiplicidade de recursos para os alunos interagirem com a nova língua, pois, segundo Rajagopalan (2010, p.11),

[...] a criança só domina uma segunda língua, domesticando-a, domando-a pelo “chifre”, enfim trazendo-a para dentro do seu repertório linguístico. Ou seja, uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada de sua ‘estrangeiridade’, livrando-a de qualquer vestígio da sensação de estranheza que ele pode provocar no aprendiz em um primeiro contato.

A partir da minha experiência de aulas com crianças, considero de fundamental importância o primeiro contato que elas estabelecem com a língua. Acredito que seja no início dessa relação que irão se estabelecer as predisposições para a continuidade do processo de aprendizagem, em que o estranho irá aos poucos se tornar familiar e só então poderá fazer parte do repertório linguístico e cultural do aprendiz.

Retomando a cena da sala de aula, os alunos escreveram no site “*My name is...*” e viram e ouviram o “avatar” falar. Devido a problemas técnicos, alguns alunos não conseguiram utilizar o site. Sugeri que tentassem em casa. Em conversa com eles, descobri que nem todos tinham computador, mas o acesso era feito, de vez em quando, na casa de parentes, no SESC ou em uma LAN House⁷⁹.

Após a aula, em conversa com a diretora, fui informada sobre o Frederico ter problema de baixa autoestima por causa do sobrepeso e de questões de ordem familiar. A diretora também me informou sobre ele não ter bom rendimento nas aulas.

---

⁷⁹Local Area Network – estabelecimento comercial onde as pessoas pagam para usar computador com acesso à Internet.

Na aula seguinte, uma semana depois, Frederico, o mesmo aluno que na primeira aula havia dito que não adiantava vir à aula porque nunca iria conseguir aprender, surpreendeu-me quando em meio a uma atividade disse:

Frederico: “Professora, aquele site que você passou não fala só inglês”.

Cecília: “Eu sei, que legal que você descobriu, iríamos ver isso mais prá frente. Quer dizer que você usou o site?”

Frederico: “Usei no SESC”.

Cecília: “Ótimo!”.

Eu havia indicado para os alunos apenas o recurso do site na língua inglesa, a única língua com as duas opções de voz. Apesar de serem oferecidas nove outras línguas, eu não havia explorado isso com os alunos. Em retrospectiva, considero este como sendo um momento significativo que agora analiso.

Pelo relato feito nesta cena, é possível inferir que há uma tendência em marcar a identidade de Frederico com traços construídos a partir de seu histórico de fracasso dentro do ambiente escolar, um ambiente de tradição analógica. Esta tendência parece ser tanto interna, ele mesmo se autodeprecia ao dizer “Não adianta, eu não vou aprender”, quanto externa, quando seus colegas e a diretora falam dele. No ambiente escolar, Frederico afirma, já no primeiro contato, não ser capaz de aprender inglês. Sua postura resistente e seus dizeres em sala, bem como os dizeres dos colegas e da diretora sobre ele, me levaram a construir uma imagem inicial de um aluno com tendência ao insucesso. Seu capital simbólico⁸⁰ (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 51), ou seja, seu prestígio e reputação dentro do contexto escolar apontavam para um posicionamento negativo diante da aprendizagem de inglês. Daí a minha surpresa quando na aula seguinte Frederico, o único entre os 14 alunos participantes,

---

⁸⁰ O conceito de capital simbólico é utilizado por Bourdieu, por analogia ao capital econômico, em alusão ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros. O capital simbólico está relacionado ao prestígio ou à boa reputação de um indivíduo por participar de determinados círculos sociais.

dividiu comigo a experiência que teve fora da sala de aula, levando adiante aquele conhecimento que eu havia compartilhado com eles sobre o site.

Frederico: “Professora, aquele site que você passou não fala só inglês”.

Fora do ambiente escolar, no SESC, um novo *lifeworld*⁸¹ (COPE; KALANTZIS, 2000) configura-se para Frederico, com regras e estruturas diferentes. Isto é, não há no SESC a rigidez dos horários e de hierarquia, como na escola tradicional. Ao frequentar o espaço reservado aos computadores, ou seja, um *lifeworld* regido pela lógica digital, Frederico tomou a iniciativa de acessar o site, recuperando o endereço, o que demonstra seu envolvimento, e explorou, à sua medida, a Internet. Através de sua ação, entendo que Frederico nos fornece um exemplo do que Gee (2004) chama de “*shape-shifting portfolio people*”⁸².

Segundo Gee, “*shape-shifting portfolio people*” são pessoas que se adaptam de maneira rápida e flexível conforme as exigências de cada contexto, construindo e reconstruindo suas habilidades e experiências e, com isso, participam ativamente das construções dos projetos em que estão envolvidos. Entendo que, ao levar adiante a experiência vivida dentro da sala de aula, Frederico construiu um novo conhecimento, expandindo suas habilidades e sua experiência, tanto em relação ao uso da tecnologia em questão, quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira. A iniciativa do Frederico tanto em acessar o site fora da escola, quanto em compartilhar comigo aquela experiência, parece apontar para uma superação da sua atitude inicial de resistência, expressa em seu dizer: “Não adianta, eu não vou aprender”. Pode parecer um passo muito pequeno, mas vejo como sendo significativo uma vez que uma característica fundamental para um

---

⁸¹ Cf. item 1.2.

⁸² Cf. item 1.4.

bom aprendiz é a predisposição para arriscar-se no encontro com o diferente, com o desconhecido.

Dentro da escola, onde a professora ocupava o local central e direcionava os procedimentos, Frederico apresentou resistência. A posição dele no espaço social escolar parece ser constituída por seu conhecimento prático sobre o que é possível ou não de ser alcançado por ele dentro deste espaço. Seu *habitus*, ou seja, sua predisposição negativa para agir dentro desse espaço, o instala em um processo denominado por Bourdieu de “causalidade do provável”, conforme articulado por Nogueira e Nogueira (2004, p. 63). Segundo os autores, trata-se de um processo de internalização das chances objetivas de acesso a determinados bens (materiais ou simbólicos). Portanto, imbuído de um senso prático relativo ao que lhe é possível alcançar, Frederico não acredita que possa aprender inglês e comparece à aula resignado a respeito do seu insucesso.

Frederico: “Não adianta, eu não vou aprender”

Porém, longe da pressão da professora e dos colegas, longe das estruturas e mecanismos do contexto escolar onde ele próprio se sente desvalorizado, Frederico pôde desenvolver em outro *lifeworld* (SESC) a construção de um novo conhecimento: “Aquele site ‘fala’ outras línguas”.

Ainda dentro do perfil *shape-shifting portfolio people*, Frederico colocou seu conhecimento em circulação quando o compartilhou comigo na aula seguinte. Distribuiu seu conhecimento (GEE, 2004), auxiliando-me na reformulação do meu próprio conhecimento sobre aquele episódio de ensino e aprendizagem. Com isso, minha percepção renovada sobre aquele aprendiz fez com que eu construísse novos sentidos não só a respeito dele como um ser “capaz de suas próprias ações” (ARENDT, 2010, p.

238), mas também a respeito da minha responsabilidade como professora diante das infinitas possibilidades de aprendizagem que existem fora da escola. Através de nossas ações, Frederico e eu estabelecemos uma rede de relações onde o *input* que eu havia fornecido (o uso do site com a língua inglesa) foi levado adiante por ele (descobriu a opção de outras línguas) e retornou até mim ampliado na medida em que meu entendimento sobre quem ele é modificou-se. Vale ressaltar que a ação⁸³ aqui toma o sentido como definido por Arendt que enfatiza a interdependência entre sujeitos que (inter)agem e constroem suas ações mutuamente:

Assim como lutamos para realizar nosso devir no mundo, outros também lutam para realizar seus devires no mundo. E é apenas quando nossos devires são acolhidos pelos outros – outros que são capazes de suas próprias ações – que podemos vir a ser no mundo.⁸⁴

Os recursos digitais permitiram ao Frederico assumir seu caminho de aprendizagem ao mesmo tempo em que percebi suas possibilidades indo além das minhas, como professora na escola. Conforme propõe Arendt, nossas ações encontraram acolhimento no outro e cada um de nós pôde vir a ser no mundo em sua “singularidade distinta”⁸⁵. Frederico provocou uma ruptura na narrativa que eu estava construindo sobre ele. Uma narrativa inicialmente de insucesso, transformada em uma narrativa de esperança de que ele encontre espaço, fora e dentro da escola, para a construção de predisposições mais positivas a respeito de si mesmo e, então, realizar seu devir no mundo.

Nesse momento significativo analisado, a tecnologia digital, além de viabilizar uma expansão dos caminhos de aprendizagem do aluno, serviu de ponte entre nós,

---

⁸³ Cf. item 1.8.

⁸⁴ Minha tradução para: “Just as we strive to bring our beginnings into the world, others strive to bring their beginnings into the world as well. And it is only when our beginnings are taken up by others – others who are capable of their own actions – that we come into the world” (ARENDT apud BIESTA, 2006, p. 48).

⁸⁵ Minha tradução para: “distinct uniqueness” (ARENDT apud BIESTA, 2006, p.48).

professora e aluno, nos unindo em um espaço de afinidade (GEE, 2004) onde a aprendizagem de uma língua estrangeira era nosso interesse comum. Através do saber tecnológico, nós interagimos, criando um “*worldly space*”⁸⁶ (Biesta, 2006, p. 110), um espaço de pluralidade e diferença que só existe na interação; ou seja, “um espaço de encontro com, e exposição à alteridade e à diferença”⁸⁷ (BIESTA, 2006, p. 110). Frederico e eu construímos este espaço e nos expusemos às nossas diferenças, sendo, em alguma medida, acolhidos um pelo outro, podendo assim *vir a ser* no mundo conforme propõe Arendt (BIESTA, 2006).

Nesse espaço construído, o saber tecnológico parece ter sido o fator possibilitador para o deslocamento do professor e do aluno e também para a circulação do conhecimento.

A opção pela ferramenta *Text To Speech* abriu a possibilidade para eu me deslocar da centralidade da aula. O caráter complexo do site e, portanto, mais plural daquele de um site mais simples, ofereceu opções de recursos para o aluno. Tal configuração, ou seja, o descentramento do controle da professora combinado com ferramentas de ação para o aluno, abriu espaços para que Frederico pudesse circular entre as possibilidades de construção de conhecimento. Nesse processo de deslocamento, o aluno pôde brevemente romper com a narrativa de insucesso dentro do contexto escolar, carregada de capital simbólico negativo, e construir, em outro *lifeworld*, uma narrativa de autonomia e realização, de maneira interdependente com a professora. Conforme dito anteriormente, segundo Arendt, não somos até estarmos com

---

⁸⁶ Cf. item 1.8.

⁸⁷ Minha tradução para: “a space of encounter with and exposure to otherness and difference” (BIESTA, 2006, p. 110).

o outro, pois “[...] é apenas quando nossos devires são acolhidos pelos outros – outros que são capazes de suas próprias ações – que podemos vir a ser no mundo.”⁸⁸

Analiso a seguir a minha ação ao dar retorno ao Frederico sobre sua experiência naquele novo *lifeworld*:

Frederico: “Professora, aquele site que você passou não fala só inglês”.

Cecília: “Eu sei, que legal que você descobriu, iríamos ver isso mais prá frente. Quer dizer que você usou o site?”

Frederico: “Usei no SESC”.

Cecília : “Ótimo!”.

Apesar da positividade expressa em “*que legal*” e “*Ótimo!*”, e da empatia pretendida em “*Quer dizer que você usou o site?*”, interpreto pelo meu dizer inicial “*Eu sei*” que, levada pelo meu *habitus* (BOURDIEU, 1983) de professora, me mantive na centralidade da ação, não abrindo mão do controle ao sinalizar “*iríamos ver isso mais prá frente*”. Dentre as tantas observações que eu poderia ter feito, automaticamente optei por uma que tirou o foco da ação do aluno e o colocou em mim novamente. Também, não levei a conversa adiante o que teria sido desejável para o Frederico ter espaço para expressar suas construções sobre aquela experiência.

Essa análise me fez perceber a dificuldade que há em construir e manter um *worldly space* conforme proposto por Biesta (2006). Nosso *habitus* nos dificulta agir de modo diferente do que costumamos agir. Entretanto, a responsabilidade educacional de estabelecer relações nas quais possamos vir ao mundo como seres singulares e únicos implica a criação e manutenção de *worldly spaces*, ou seja, de espaços constituídos de pluralidade e diferença.

Não tenho acesso às construções que o Frederico fez a respeito desta nossa interação. Interpreto que construímos, ainda que por um breve instante, nosso *worldly*

---

⁸⁸ Minha tradução para: “[...] it is only when our beginnings are taken up by others – others who are capable of their own actions – that we come into the world” (ARENDT apud BIESTA, 2006, p.48).

space (BIESTA, 2006, p. 110) e também que o saber tecnológico nos auxiliou nesta construção. Porém, saliento a dificuldade que é reformularmos nossas predisposições, nosso *habitus*, como professores, ainda que tenhamos cuidadosamente pensado e preparado uma aula onde pretendemos estar abertos ao encontro com a alteridade e com a diferença, como foi neste caso.

2.5 Cena 3 – “Então, a loja de pipa chama amarelo?!”

No primeiro dia de aula após as férias de julho, por um problema de comunicação entre mim, a escola e os alunos, não ficou claro para eles que retomariamos as atividades no dia 12 de agosto. Já na escola, tendo percebido o desencontro, comecei a conversar com três alunas que estavam na quadra e acabamos nos sentando ao redor de uma grande mesa que é usada para os horários de lanche.

Enquanto conversávamos, eu a Giselda, a Laís e a Estela, aproximou-se de nós o Vicente, aluno da 4^aC do período da tarde, que estava procurando a sala onde teria aula de reforço. Eu disse a ele que ali era aula de inglês.

Vicente: “Aqui agora tem aula de inglês?!” exclamou, com brilho nos olhos.

Expliquei que era apenas para a turma da manhã e o orientei para ir à secretaria perguntar sobre o local da sala de reforço. Ele voltou logo depois, dizendo que não teria reforço. Eu o convidei para ficar conosco; ele aceitou prontamente. Fomos todos para a sala com computadores e acessamos o nosso blog com os links visitados no primeiro semestre. As meninas ficaram à vontade para escolher os vídeos que mais tinham gostado. Enquanto isso, expliquei para o Vicente como acessar o blog e como escolher algum vídeo para assistir. Ele apresentou alguma dificuldade em navegar pela Internet,

mas ficou entusiasmadíssimo diante do computador. Seu entusiasmo me contagiou e, depois que as meninas foram embora, decidi ficar com ele até o horário da sua aula regular, meia hora mais tarde.

Enquanto assistíamos a um dos filmes que trazia o tema de cores, ele mostrou surpresa ao ver e ouvir a palavra *yellow*, escrita na cor amarelo.

Vicente: “*Yellow!*”

Cecília: “Você gosta dessa cor?”

Vicente: “É o nome da loja de pipa!! Então, a loja de pipa chama *amarelo!*”

Destaco este como sendo um momento significativo; pois, identifico aqui duas dimensões de construção de sentido. A primeira dimensão diz respeito à relação do Vicente com a palavra *yellow*. A segunda diz respeito à minha relação com o conhecimento de mundo do Vicente. Analisarei ambas as dimensões a partir do conceito de *Design*⁸⁹ (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

Conforme definido anteriormente, o conceito de *Design* envolve três elementos: *Available Designs*, *Designing* e *the Redesigned*. *Available Design* diz respeito aos recursos disponíveis para o *Design*. *Designing* é o trabalho executado sobre os *Available Designs* ou com eles em um processo de transformação e recontextualização do *Available Design*. A mobilização dos *Available Designs*, através do *Designing* constrói novos sentidos que por sua vez são chamados *The Redesigned*. O novo sentido passa a compor um novo *Available Design*.

É para esta reconstrução e renegociação de sentidos que se processa durante o *Design* que vamos nos voltar ao analisar o momento em que o Vicente descobre um novo significado para a loja de pipa.

---

⁸⁹ Cf. item 1.6.

Apresento então a análise integrada das duas dimensões de construção de sentido do momento selecionado. Isto é, o modo como o Vicente constrói sentido a partir da palavra *yellow*, e também como o meu conhecimento sobre o mundo do Vicente foi reconstruído.

Meu convite para que ele participasse da aula, mesmo sem ser um dos alunos inscritos, aconteceu em resposta ao seu entusiasmo quando soube que ali havia aula de inglês. Seu *Available Design* trazia alguma representação positiva em relação ao inglês, a qual eu pude ter acesso pelo brilho nos seus olhos. Através daquele olhar, o Vicente agiu e levou-me a agir, convidando-o a participar da aula. Nesse momento de acolhimento mútuo (ARENDT apud BIESTA, 2006), ele em relação ao inglês e eu em relação ao seu interesse pelo inglês, criamos nosso *worldly space* (BIESTA, 2006, p. 110) dentro do qual pudemos agir⁹⁰, revelando traços de nossas “identidades pessoais únicas”⁹¹ (ARENDT, 2010).

No início de nossa interação fora da sala de aula e depois à frente do computador, percebi sua dificuldade de articulação das novas informações que se apresentavam ali. Isto está presente nas minhas anotações no diário após a aula:

Cecília: “Ele pareceu ter bastante dificuldade, mas ficou entusiasmadíssimo diante do computador”.

Lembro-me da sensação de ter olhado para ele, tentando conhecê-lo para estabelecer uma conexão, e ter verificado que sua fala não era bem articulada em português, fazendo parecer que apresentava problemas cognitivos. Automaticamente, eu o estava categorizando como um aluno com dificuldade de aprendizagem. A partir do meu *habitus*, baseada em meus *Available Designs*, mais especificamente, meus conhecimentos prévios como professora e como aluna de línguas estrangeiras, logo

---

⁹⁰ Lembrando que “agir” aqui toma o sentido conforme proposto por Arendt (2010).

⁹¹ Minha tradução para: “unique personal identities” (ARENDT apud BIESTA, 2006, p. 48).

concluí que estava diante de mim um aluno que precisaria de mais atenção do que os outros. Entretanto, a minha preocupação deu lugar ao entusiasmo quando o mundo do Vicente se ampliou para mim neste ponto da nossa interação:

Vicente: “*Yellow*”

Cecília: “Você gosta dessa cor?”

Vicente: “É o nome da loja de pipa! Então, a loja de pipa chama *amarelo*!”

Fig. 5 A loja de pipa

Vislumbrei em seu rosto a satisfação ao descobrir que “a loja de pipa chama amarelo”. O som que chegou aos nossos ouvidos foi *yellow*, mas o que cada um de nós ouviu foram associações que nos remeteram a sentidos pré-estabelecidos em nossos mundos. Cada um de nós trouxe para aquele encontro seus *Available Designs*, cada um de nós realizou o *Designing*, ouvindo, vendo, lendo, estabelecendo conexões entre nossos pontos de ancoragem, nossos *Available Designs* que servem de sustentação para as relações que criamos nos levando ao *The Redesigned*.

O Vicente saiu daquele encontro com um novo significado para a loja de pipa. Como essa nova informação passa a integrar a sua narrativa interna sobre o mundo, só ele sabe e isso o torna único, diferente de mim e de todos os outros alunos.

É a partir dessa singularidade que a pluralidade do mundo se constitui. Conforme Arendt enfatiza (2010, p. 9-10): “[...] somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá.”

É através da ação, conforme propõe a autora, que trazemos ao mundo nossa “distinção única” (ARENDT, 2010). Partindo de sua interação comigo, Vicente agiu,

realizou o seu *Designing*, ou seja, a construção de um novo sentido para a palavra *yellow*. Segundo os autores do *The New London Group* (COPE; KALANTZIS, 2000), neste processo de transformação de sentidos nos refazemos, transformando nossas identidades.

Eu também saí daquele encontro transformada. Minha percepção sobre aquele aluno se ampliou. Em um primeiro momento, só consegui enxergar a dificuldade dele e me preocupar com meu papel de professora e de como eu poderia ajudá-lo. Podemos interpretar essa preocupação inicial como válida e importante; porém, há de se considerar que também se trata de uma categorização automática e limitadora. Em função da minha experiência, do meu *habitus*, após mais de vinte e cinco anos de prática como professora, com base nos sentidos que construí histórica e culturalmente, acabo categorizando o bom aluno, o aluno fraco, aquele interessado ou o desmotivado, reduzindo assim a complexidade inerente às relações humanas.

Essa complexidade é um desafio com o qual sempre temos que lidar. Conforme diz Morin, “O pensamento humano sempre enfrentou a complexidade e tentou, ou bem reduzi-la, ou bem traduzi-la” (2009, p. 92). Na relação professor/aluno essa redução ocorre no momento em que categorizamos o aluno, por exemplo, no caso do Vicente, como um aluno com dificuldades. Ao direcionar minha percepção para a dificuldade dele, muito possivelmente, eu tenderia a considerá-lo sempre dentro dessa categoria, sem abrir espaço para as infinitas possibilidades que compõem a complexidade de todo e qualquer aluno. A própria configuração de uma aula tradicional, isto é, com muitos alunos e o professor no centro da dinâmica, acaba levando o professor a reduzir o complexo ao simples, para dar conta de suas inúmeras tarefas. Ainda segundo Morin (2009, p. 15), nosso sistema de ensino obriga-nos “a reduzir o complexo ao simples, isto

é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento”.

Para explorar um pouco mais essa tendência à simplificação através da categorização, recorro a um paralelo com a música e nossa capacidade de perceber o som. Ao falar sobre música, Robert Jourdain⁹² (1998) explica que podemos perceber a diferença entre aproximadamente mil e trezentos diapasões⁹³, dentro do registro de frequências que usamos como base para os tons musicais. Porém, não conseguimos guardar, isto é, memorizar, mil e trezentas categorias de diapasões. A mesma limitação ocorre em nossa capacidade para reconhecer cores. O autor sugere pensar a experiência de escolher cores em um mostruário de tintas, com tonalidades e intensidades levemente diferentes. Podemos perceber que há diferenças, mas é difícil lembrar as pequenas variações entre a mesma cor. Jourdain explica que reconhecemos os tons musicais, assim como as diferentes nuances de cores, como sub-registros, cada qual dentro de uma categoria. A esse processo o autor denomina “categorização perceptual”. Segundo ele, essa categorização “[...] está no centro de quase toda nossa atividade mental [...]” (JOURDAIN, 1998, p. 97), sem ela o mundo seria um local muito confuso.

Assim, como ao ouvir música, nossos ouvidos categorizam os sons para poder dar conta das inúmeras tonalidades musicais, entendo que, para darmos conta da “diversidade inesgotável e inabarcável das experiências de vida e de saber do mundo” (SANTOS, 2010, p. 535), tendamos a simplificar nossa percepção do mundo através de categorizações. Entretanto, a menos que tenhamos claro que nossas categorizações são simplificações, acabaremos por elegê-las como leituras completas do mundo e dos outros. Esquecemos que a complexidade do mundo implica estados de ser e de saber sempre incompletos e provisórios. Assim, um aluno com dificuldades traz consigo uma

---

⁹² Pianista profissional e compositor americano.

⁹³ Diapasão é a sensação de frequência percebida de uma onda de som (JOURDAIN, 1998, p. 421). Em outras palavras, é a característica de um som determinada pela frequência de vibração das ondas sonoras.

gama infinita de “cores e sons” que acabam sendo produzidos como ausentes⁹⁴ pelo professor que o mantiver na categoria de “aluno com problemas”. Para superar essa tendência redutora, proponho recorrermos ao pensamento “ecologizante” conforme concebido por Morin (2009).

Segundo o autor (MORIN, 2009, p. 25), o pensamento “ecologizante” estabelece uma relação inseparável entre acontecimentos, informações ou conhecimentos e seu meio ambiente, seja ele cultural, econômico, político, social ou mesmo natural. Ou seja,

Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes.

Para esse autor, trata-se de um pensamento do complexo, que entendo como sendo um esforço de superação da nossa tendência a interpretações rígidas e essencialistas sobre o mundo e seus saberes. O pensamento do complexo implica a abertura diante do potencial de significação de cada devir humano, que, tradicionalmente, na sala de aula, não é levado em conta. Imersos na cultura ocidental moderna, cujo paradigma sociocultural privilegia a homogeneização e o controle das diferenças, tendemos a interpretar nossos alunos conforme padrões pré-estabelecidos e muitas vezes descontextualizados, apartados das realidades socioculturais destes alunos. Ao fazer isso, selecionamos os saberes a serem valorizados enquanto produzimos como inexistentes outras experiências sociais disponíveis, ao que Sousa Santos (2010) denomina de sociologia das ausências⁹⁵. No contexto escolar, a experiência de saberes do Vicente possivelmente teria sido desperdiçada por não ser valorizada em relação à

---

⁹⁴ Segundo Sousa Santos (2010), a ausência é uma produção.

⁹⁵ Cf. Introdução.

configuração de uma aula tradicional. Do mesmo modo, a minha reconstrução de sentidos em relação aos saberes do Vicente também não teria se efetivado.

Para Morin (2009, p. 16) “a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana”. Vicente contextualizou e integrou o *Available Design* trazido para a aula, a palavra *yellow*, ao seu *Available Design*, a loja de pipa. Ele teve espaço para expressar seu momento de *Designing* e seu *The Redesigned*. Segundo *The New London Group* (2000, p. 16), “O desafio é disponibilizar espaço para que novos *lifeworlds* possam florescer; onde significados locais e específicos possam ser construídos”⁹⁶. Nessa interação, ao mesmo tempo em que um novo *lifeworld* floresceu para o Vicente, outro floresceu para mim. Ao me contar sobre a loja de pipa, o Vicente teve um espaço de valorização da sua experiência de vida, do seu *Available Design*, e entendo ser isto o que Cope e Kalantzis chamam de “diversidade produtiva”⁹⁷, ou seja, é a diferença sendo trazida para o espaço de aprendizagem como uma contribuição, ao invés de ser interpretada como um ruído que interfere na construção da mensagem e que, como tal, deve ser eliminado. O dizer do Vicente sobre a loja de pipa possivelmente soaria como ruído em uma aula tradicional. Tradicionalmente, o professor não teria tempo para perceber, e talvez nem interesse em valorizar aquela construção de conhecimento.

Porém, em uma sala com outros alunos talvez fosse possível valorizar a construção do Vicente, partilhando-a com outros colegas. Trazendo também suas experiências para a aula, conversando sobre outras cores e as associações entre os pontos de ancoragem que cada aluno já tem em seu repertório, entendo que estaria

---

⁹⁶ Minha tradução para: “The challenge is to make space available so that different lifeworlds can flourish; to create spaces for community life where local and specific meanings can be made” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 16).

⁹⁷ Minha tradução para: “productive diversity” (COPE; KALANTZIS, 1997).

sendo colocada em prática a “diversidade produtiva”, conforme proposta por Cope & Kalantzis (1997).

Naquele dia ainda tivemos tempo de acessar os links do blog relacionados ao tema animais. Enquanto assistíamos a um dos filmes, Vicente associou *cat* a gato e disse:

Vicente: “Agora entendi por que o desenho chama *Kitty Cat*”.

Mais uma vez pude presenciar sua construção de sentido ao vê-lo estabelecer relações entre *Available Designs*. A imagem do gato, a palavra escrita na tela e o som, através da tecnologia digital, e com um mínimo de participação da professora, disponibilizaram para o Vicente uma composição significativa que o auxiliou a integrar e contextualizar seus saberes. Conforme afirma Morin: “o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar” (2009, p. 15). Entendo que o Vicente, naquele nosso encontro, demonstrou sua capacidade de contextualizar e englobar, dando sinais de que seu conhecimento sobre a língua inglesa, e sobre seu mundo, estava progredindo.

Ao término de nosso encontro, o Vicente me perguntou se eu tinha *Orkut* e me explicou como eu deveria fazer para começar uma conta, agindo mais uma vez dentro do *worldly space* criado entre nós. A partir de então, ele frequentou as aulas por dois meses.

2.6 Cena 4 – Estela, a “aluna repetente”

Durante o primeiro encontro com alunos na escola SS em 04 de março de 2010 uma aluna em especial chamou minha atenção de maneira positiva. Diferentemente dos

demais alunos, seu computador não deu qualquer problema e ela realizou a atividade⁹⁸ proposta com o site *Text to Speech*⁹⁹ sem requisitar minha presença para ajudá-la. Percebi a aluna Estela muito entusiasmada e focada diante do computador. Porém, ao conversar com a diretora sobre como havia sido o primeiro encontro com as crianças a mesma demonstrou surpresa diante do meu comentário muito positivo sobre a Estela por essa ser “repetente”. Ou seja, meu comentário positivo entrou em conflito com a imagem que a diretora fazia da Estela. Isso apenas se resolveria, para mim, após meu segundo encontro com a turma.

O meu segundo encontro com as crianças aconteceu na semana seguinte na sala de aula regular, sem acesso aos computadores, por opção minha. Isso porque, apesar de considerar que o primeiro encontro havia sido em geral bem sucedido, em função da agitação excessiva das crianças diante dos computadores, eu senti necessidade de retomar uma posição mais central na aula seguinte para tentar estabelecer uma conexão com os alunos a partir de atividades e procedimentos com os quais eu me sentiria mais confiante. Somado ao desconforto que senti devido a agitação dos alunos diante dos computadores, havia o dizer de uma das crianças de que naquele primeiro encontro ‘não tínhamos feito nada’. Esse seu comentário e meu desconforto me levaram a optar por preparar uma aula em que eu teria melhor comando das atividades em uma sala com carteiras enfileiradas e sem computadores. O sentimento de insegurança que eu havia experienciado na primeira aula diante das interações entre mim, os alunos e as novas tecnologias me levou a buscar um ambiente familiar, no qual eu me sentiria mais à vontade, denunciando minha dificuldade de *outsider-newcomer*¹⁰⁰ em lidar com um novo formato resultante da presença dos computadores em aula. A sala de aula regular

---

⁹⁸ Esta atividade foi descrita neste trabalho na cena 2 deste episódio, item 2.4.

⁹⁹ Disponível em <http://text-to-speech.imtranslator.net/>. Acesso em 04/03/2010.

¹⁰⁰ Ver item 1.5 sobre Gee (2004) e sua referência à dificuldade em assumir novas identidades diante do aprendizado de linguagens especializadas.

parecia prover o ambiente familiar “que tudo garante”. Foi lá que me surpreendi com a produção da Estela. Apesar de ter participado com entusiasmo das atividades orais, ela não conseguiu fazer as atividades escritas.

Trago a seguir excertos de anotações feitas após quatro aulas em que algum momento significativo envolvendo a Estela chamou minha atenção. Na sequência, desenvolverei análises a respeito das construções de sentidos que emergiram das relações descritas nestes excertos.

*Dia 1: Estela: seu computador funcionou bem o tempo todo e ela conseguiu fazer a atividade proposta várias vezes, expandindo o uso da ferramenta com tranquilidade. Mais tarde a diretora ficou surpresa com meu feedback positivo pois esta aluna é “repetente e tem dificuldade de aprendizagem”.*¹⁰¹

Dia 2: Após a primeira aula, decidi usar a sala de aula regular [...]surpreendi-me com a Estela, a aluna que havia ido muito bem na primeira aula usando o computador quase não sabe escrever [...] eu soube que ela é repetente [...] a minha impressão é que ela nem está alfabetizada[...]. Será que ela conseguiu ler a letra da música que eu entreguei para eles depois?

Dia 3: Computadores novamente [...]. Após terem assistido aos 3 filmes, cada um recebeu uma filipeta aonde deveria dizer se gostou ou não, e por quê de 4 itens:

1- A música da aula anterior (“7 days make a week”).

2- vídeo visto no You Tube

3- vídeo visto no You Tube

4- vídeo visto no You Tube

Depois deveriam assinalar qual dos quatro itens haviam gostado mais. (Vide filipetas em anexo. interessantíssimo ler suas respostas. Interessante registro de suas caligrafias.).

Todos entregaram as filipetas, exceto a Estela que colou no caderno. Ela parece muito animada com as aulas. Sempre a vejo sorridente.

Dia 4: Na sala de informática [...]. No início da aula expliquei que eu não iria ensiná-los inglês naquele dia, mas eles iriam me ensinar os números em inglês ao final da aula. Percebi algumas expressões de surpresa [...]. Procedimento: ‘entrem no Google e digitem: tradutor; escrevam em português os números de zero a nove na tela e vejam como aparece embaixo; cliquem no alto-falante para ouvir’.

Achei interessante que a Estela aproveitou para copiar os números no seu caderno. Interessante como ela aproveitou seu tempo para aprender!!! Outros ficaram esperando, conversando, “brigando”. Acho que minha percepção de que a Estela gosta bastante de estar ali não está errada. Outros alunos parecem estar envolvidos também, mas por alguma razão a Estela chamou minha atenção desde o primeiro dia. Ela parece mais focada do que os outros? Hoje ouvi uma música vindo do seu computador, ela havia colocado uma música de fundo, pedi que tirasse, pois iríamos assistir a filmes com som e isso poderia atrapalhar. Ela não ligou a música de novo[...].

Considero esses excertos que envolvem a Estela como momentos significativos, pois eles dão a ver construções de sentidos que podem ser analisadas a partir de duas perspectivas contrastantes.

¹⁰¹ Cf. Anexo I; anotações sobre Estela em negritos.

Conforme mencionado na introdução, Kress (2000) defende que o conceito de linguagem como um sistema fixo e estável não dá conta do cenário multimodal que surge na sociedade digital. As teorias que consideram a linguagem como sendo um sistema fixo e estável tratam apenas do uso da linguagem e não dos processos de integração e composição dos vários aspectos que a constituem. Focar no *uso* da linguagem implica entender o indivíduo como mero *usuário da linguagem* e não como um indivíduo cuja ação interessada (KRESS, 2000, p. 155) é socialmente localizada e, cultural e historicamente construída. O usuário da linguagem não é compreendido como participante na construção da mesma, mas apenas como aquele que a aceita ou rejeita, aquele que é mais ou menos competente dentro de um sistema de elementos e regras estáveis e estáticas determinadas por grupos de maior poder político, econômico e social.

Por outro lado, o Projeto dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) argumenta que o contexto de mudanças da sociedade digital relaciona-se de maneira fundamental com o atual cenário semiótico de produção e comunicação de significados que tanto reflete as mudanças quanto interfere nelas. No que diz respeito a esta análise, o foco está nas transformações relacionadas ao conceito de linguagem e ao papel do professor frente à agência¹⁰² dos alunos como produtores de significação.

A aluna Estela – não considerada competente no que concerne às regras da linguagem escrita, repetente dentro do sistema escolar, e cujo ótimo desempenho naquele primeiro encontro causou surpresa à diretora – foi classificada a partir de suas produções anteriores (uma “aluna repetente”) donde suas possibilidades futuras, aos olhos da diretora e dentro da estrutura escolar, tendem a ficar atreladas aos resultados obtidos no passado.

---

¹⁰² Agência no sentido proposto por Bhabha (1994) Cf. item 1.2.

Tal olhar sobre o uso da linguagem, como no caso da Estela, sua produção escrita tida como insatisfatória em seu trajeto escolar, faz parte de uma tradição de interpretação sobre o papel do crítico como aquele que analisa de modo distanciado a produção do outro. Ao argumentar sobre o papel do intelectual como crítico, Kress (2000, p. 160) afirma que essa posição distanciada

[...] corresponde a arranjos sociais e distribuição de poder, direitos e responsabilidades de certos arranjos sociais e certos períodos históricos: a saber, arranjos nos quais alguns indivíduos e grupos definem a agenda e outros ou a seguem ou a rejeitam¹⁰³.

Isto é, o crítico, a partir dessa tradição, assume a posição daquele que valida ou não a produção do outro conforme critérios definidos por certos grupos de pessoas, formados segundo circunstâncias históricas e de poder, que definem esses critérios como se fossem os únicos, estabelecendo convenções e delimitando as possibilidades de sistemas representacionais que de fato poderiam permitir produções muito mais vastas. (KRESS, 2000).

A proposta do Projeto dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) de ampliar a concepção de letramento chama a atenção para a inadequação das atuais teorias de uso da linguagem, e da crítica conforme tradicionalmente estabelecida, dentro do cenário semiótico contemporâneo, composto por textos e mensagens multimodais (des)construídas e reconstruídas pelas tecnologias digitais. Trata-se de um contexto que requer a articulação de inúmeros recursos semióticos que deem conta de comunicar os interesses e intenções dos indivíduos (des)construtores de sentidos em mais e mais

---

¹⁰³ Minha tradução para: “The idea of the intellectual as critic corresponds to social arrangements and distribution of power, rights and responsibilities of certain social arrangements and certain historical periods: namely arrangements in which some individuals and groups set the agenda and others either follow or object” (KRESS, 2000, p. 160).

amplas redes de relações. O Projeto dos Multiletramentos propõe partirmos de uma nova teoria de representação, onde os indivíduos não são mais vistos como meros usuários da linguagem, mas sim como transformadores, reconstrutores de conjuntos de recursos de representação (KRESS, 2000); os indivíduos são vistos como *designers*.

O conceito de *design*, descrito neste trabalho na introdução, pressupõe a construção de sentidos dentro de uma cadeia de processos de transformação dos recursos disponíveis ao indivíduo em uma teia de sentidos construídos a partir de interesses sociais, culturais e individuais anteriores. Assim sendo, o aspecto fundamental do *design* é o processo de transformação e não o resultado ‘final’. A partir das teorias tradicionais de linguagem o resultado final da produção linguística é objetivado conforme critérios como certo ou verdadeiro, e recusado quando errado ou falso. Enquanto que, em uma nova perspectiva de representação, os conceitos de certo, errado, verdadeiro e falso são entendidos como sendo locais, culturais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de desconstrução e reconstrução. Ainda, *design* “repousa em uma cadeia de processos dos quais a crítica – como um entendimento analítico distanciado – é apenas um deles: e não pode mais, portanto, ser o foco, nem o objetivo principal das práticas textuais”¹⁰⁴.

Além disso, conforme afirma Kress, “A tarefa do crítico é realizar a análise sobre a agenda do *Design* do outro. Como resultado, um considerável grau de inércia se constrói nesse processo”¹⁰⁵. Ou seja, ao analisar e classificar a produção do outro como sendo final, o professor crítico fica inerte, impedido de se colocar como parte do processo de construção de conhecimento que de fato ainda está (e sempre estará) em

---

¹⁰⁴ Minha tradução para: “Design rests on a chain of processes of which critique – as distanced analytic understanding – is one: it can, however, no longer be the focal one, or be the major goal of textual practices” (KRESS, 2000, p.160).

¹⁰⁵ Minha tradução para: “The task of the critic is to perform analysis on an agenda of someone else’s Design. As a result, a considerable degree of inertia is built into this process” (KRESS, 2000, p.160).

andamento, mas que por força das regras “escolares”, dentro de uma lógica analógica, de restrições e limitações, precisa ser artificialmente finalizado.

Chamo atenção para o fato de que não pretendo com isso dizer que não deva haver momentos de fechamento nos processos de construção de conhecimento ou de significação, ao contrário, tais fechamentos nos constituem, são nossos *available designs* (os recursos disponíveis a partir dos quais construímos novos *designs*), porém, segundo a proposta dos Multiletramentos, eles devem servir como recurso para o processo de *designing* que desembocará no *the redesigned*, passando a ser um novo *available design* e assim sucessivamente. Dentro da nossa atual estruturação social precisamos de critérios para nortear a organização dos indivíduos dentro de sistemas como a escola, critérios esses que tendem a restringir e limitar os processos de construção de conhecimento. Entretanto, concordo com a proposta do Projeto dos Multiletramentos que sugere focarmos no processo de *designing* dos alunos, ou seja, focar no único espaço onde se pode atuar, que é o presente, ao invés de assumirmos uma posição de críticos de suas construções passadas.

Considerar a produção do aluno repetente a partir das atuais teorias de linguagem, olhando para o resultado final como crítico de uma história passada, de certa forma impõe uma distância entre o professor e o aluno ao invés de promover uma relação entre eles. Tal relação, que só pode se dar no presente, implica o conceito de ação conforme proposto por Arendt (2010). Conforme mencionado anteriormente, segundo Arendt, ação é a “atividade que se dá diretamente entre os homens, sem o intermédio das coisas”, em um espaço denominado por Biesta (2006) de *worldly space*, um espaço de pluralidade e diferença, onde agimos sobre seres que são capazes de suas próprias ações. O conceito de ação implica a ideia de natividade, isto é, o início de alguém, de um iniciador. Segundo Arendt (2010), “É da natureza do início que se

comece algo novo, algo que não se poderia esperar de coisa alguma que tenha ocorrido antes” (ARENDT, 2010, p. 222). Assim, cada ser é capaz do novo. O processo de *designing* nos remete à transformação singular realizada pelo *designer*, um ser único e capaz que rearranja e reorganiza os recursos de forma única e inovadora. Em outras palavras, ao olharmos para o processo de arranjo e reorganização de recursos semióticos como sendo o *designing* de um ser único e capaz, nos abrimos para a possibilidade de que o inesperado e o improvável aconteçam. Para Arendt (2010, p. 222-3),

O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo.

Assim, ao invés de considerarmos o aluno repetente reduzido em suas representações dentro da escola, veremos um *designer* que utiliza recursos a partir de seus interesses pessoais, afetivos e sociais para agir em uma sociedade (digital) que exige que os indivíduos e os grupos ampliem seus recursos de representação e comunicação para interagirem com audiências potencialmente globais (GEE; HAYES, 2011).

Se olharmos para a Estela como sendo uma usuária da linguagem escrita, ou seja, se olharmos como críticos (KRESS, 2000) dos seus resultados passados, veremos:

Dia 1 [...] a diretora ficou surpresa com meu feedback positivo pois esta aluna é repetente e tem dificuldade de aprendizagem[...].

Dia 2 [...] surpreendi-me com a Estela, a aluna que havia ido muito bem na primeira aula na frente do computador, porém quase não sabe escrever [...] ela é repetente[...]a minha impressão é que ela nem está alfabetizada [...]. Será que ela conseguiu ler a letra da música que eu entreguei para eles depois?

Esses excertos demonstram que tanto a diretora, ao focar no fato de a Estela ser repetente, como eu, ao me impressionar pelo fato de ela não estar alfabetizada, agimos

como críticas da produção construída pela Estela até então. Nossos dizeres revelam que priorizamos suas inadequações com relação ao sistema escolar ao invés de construirmos sentidos sobre ela como sendo um ser capaz de suas próprias ações (ARENDT, 2010) e transformações e, portanto plena de possibilidades futuras.

Entretanto, se olharmos para a Estela como uma construtora de sentidos, como uma *designer*, e não apenas como uma usuária da linguagem, que se adéqua ou não às regras definidoras de tal adequação, poderemos ver:

[...] ela conseguiu fazer a atividade proposta várias vezes, expandindo o uso da ferramenta com tranquilidade.

[...] Todos entregaram as filipetas, exceto a Estela que colou no caderno. Ela parece muito animada com as aulas. Sempre a vejo sorridente [...].

[...]a Estela aproveitou para copiar os números no seu caderno. Interessante como ela aproveitou seu tempo para aprender!!! Outros ficaram esperando, conversando, “brigando” [...] Outros alunos parecem estar envolvidos também, mas por alguma razão a Estela chamou minha atenção desde o primeiro dia.

[...] Ela parece mais focada do que os outros?

Partindo de uma nova teoria de representação, onde o aspecto transformador do conceito de *design* destaca a agência do *designer*, podemos interpretar que a Estela, fazendo uso do computador, munida dos recursos áudio visuais, em uma dinâmica diferente daquela estabelecida entre professor-aluno em uma sala de aula regular, apresentou-se como sendo capaz não só de realizar a atividade proposta pela professora como também de expandi-la:

Dia 1 [...] ela conseguiu fazer a atividade proposta várias vezes, expandindo o uso da ferramenta com tranquilidade.

A Estela também demonstra interesse em aprender e participar dos nossos encontros integrando modalidades diferentes de apoio (o computador e o caderno) em sua interação com o novo conhecimento. Ao colar no caderno a filipeta que era para ser devolvida para a professora a aluna teve uma iniciativa que parece revelar interesse em

manter perto de si o trabalho feito em aula. Além disso, ao pegar o caderno, a cola e fazer a colagem, contrariando a instrução de entregar o papel à professora, o que teria sido mais fácil, rápido e prático, a aluna parece revelar sua disposição para a ação e, portanto, para o envolvimento com a prática em questão. Também chama atenção o fato de ela resgatar o caderno, recurso integrante do sistema no qual ela “não se sai bem”, e que poderíamos interpretar como não sendo de interesse para alguém com dificuldade em escrever.

Dia 3 [...] Todos entregaram as filipetas, exceto a Estela que colou no caderno[...].

Entendo que a aluna também demonstrou disposição e interesse em interagir com o novo conhecimento em outro dia ao copiar no caderno, por iniciativa própria, as palavras novas que estavam na tela do computador:

Dia 4 [...] a Estela aproveitou para copiar os números no seu caderno [....].

Seu interesse em estar envolvida em nossas atividades também me pareceu presente quando pedi que desligasse a música que ela havia colocado em seu computador e ela aceitou, sem reclamar ou insistir em ligá-la de novo em outra aula:

Dia 4 [...] Hoje ouvi uma música vindo do seu computador, ela havia colocado uma música de fundo[...] pedi que tirasse[...]. Ela não ligou a música de novo[...].

Podemos interpretar que, ao optar por ouvir música enquanto fazia as atividades, a Estela além de comunicar um interesse estava comunicando alguma necessidade uma vez que nossos interesses estão relacionados com nossas necessidades. Conforme afirma Kress (2000, p. 156), “Esse interesse é pessoal, cognitivo, afetivo e social, e molda a

‘direção’ da reformulação dos recursos¹⁰⁶” semióticos dos quais fazemos uso em nossos processos de representação e comunicação. Assim, hoje, em retrospectiva, sabendo mais sobre o perfil e a história da Estela como aluna, interpreto que talvez seu estilo preferencial de percepção do mundo seja o auditivo, por característica pessoal ou por consequência de dificuldade de visão, fato que descobri mais adiante, em uma aula em que utilizávamos o *PowerPoint* para cada um dos alunos criar uma apresentação. Naquele dia descobri que ela não enxergava bem e que precisava de óculos, mas, segundo ela, sua mãe não tinha tempo para providenciar.

Sobre essa dificuldade da Estela, resgato aqui o conceito de sinestesia conforme proposto por Kress (2000), mencionado na introdução deste trabalho. O processo de sinestesia ao qual Kress se refere, nos chama a atenção para a multiplicidade dos modos de comunicação através dos quais nos engajamos com o mundo. Nossos sentidos não operam em isolamento (KRESS, 2000), porém, em razão da dominância da modalidade de expressão escrita em nossa sociedade, a modalidade auditiva não encontra o mesmo espaço de valorização na instituição escolar. Com isso, de certa forma, alunos cujo modo auditivo de percepção do mundo é mais forte do que o visual, podem ficar desatendidos nesse aspecto.

No caso específico da Estela, não havia como avaliar, nem fazia parte da pesquisa fazê-lo, até que ponto a opção por ouvir música seria um demonstrativo de suas preferências sensoriais de engajamento com o mundo. Mas, em se tratando de uma aluna com muitas dificuldades de acompanhamento no sistema escolar, ficou para mim a questão sobre o quanto as possibilidades de representações da Estela não poderiam ter sido mais bem sucedidas caso ela tivesse tido, ao longo dos anos escolares, a oportunidade de integrar de maneira mais ampliada todos os seus sentidos.

---

¹⁰⁶ Minha tradução para: “This interest is personal, cognitive, affective and social, and it shapes the ‘direction’ of the remaking of the resources” (KRESS, 2000, p. 156).

Naquele grupo de alunos, outros também demonstraram interesse em ouvir música enquanto trabalhavam no computador. Nas aulas em que construíram apresentações utilizando o programa *PowerPoint*¹⁰⁷, tanto a Estela quanto outros alunos, por vezes, colocaram músicas ao fundo e isso acabou fazendo parte da dinâmica dos nossos encontros. Verifiquei que aceitar que eles trouxessem para dentro da sala de aula seus interesses fazia parte do meu próprio exercício como professora de compreender o conceito de *designer*, conforme propõe Kress ao apontar para a importância de considerarmos a ação interessada daqueles envolvidos em um processo semiótico. Para Kress (2000, p.156)¹⁰⁸,

A ação interessada daqueles engajados em semiose é questão crucial na tentativa de ir além de uma teoria de *uso*. A ação interessada define um aspecto central do processo de semiose: o signo é a expressão do interesse do construtor através da expressão motivada em uma forma apta do sentido do construtor do signo. Essa ação é transformadora mais do que totalmente criadora: ou seja, é ação sobre e com recursos semióticos (culturais) existentes. Quanto mais inserido na cultura estiver o construtor do signo, mais ele ou ela estará ‘socializado’, mais a moldagem dos recursos sociais e culturais estarão em primeiro plano; mas, a ação transformadora, remodeladora está sempre presente, embora invisível.

Em outras palavras, a expressão do *designer* em um processo semiótico se dá através de uma ação que é ao mesmo tempo reveladora de interesses moldados a partir

¹⁰⁷ No segundo semestre, após muita dificuldade com a conexão da Internet, optei por desenvolver algumas atividades *offline*. Como nenhum dos alunos conhecia o programa *PowerPoint*, utilizei-o como suporte para uma apresentação sobre a reciclagem de lixo tecnológico (computadores e acessórios) na qual trabalhamos o conceito de reciclagem a partir do campo lexical da informática. Na sequência, os alunos foram chamados a preparar suas próprias apresentações sobre as aulas de inglês, utilizando quaisquer dos temas que havíamos trabalhado durante o ano. Quanto ao uso da ferramenta, apenas lhes passei noções básicas de acesso para que eles descobrissem sozinhos o resto, auxiliando apenas quando requisitada. Na primeira aula em que eles trabalharam assim, o que mais chamou minha atenção foi o silêncio. A partir desse dia, não tive mais problemas de disciplina.

¹⁰⁸ Minha tradução para: “The interested action of those engaged in semiosis is the crucial matter in attempts to get beyond a theory of *use*. It defines one central aspect of the process of semiosis: the sign is the expression of the maker’s interest through the motivated expression in apt form of the meaning of the sign-maker. This action is transformative rather than totally creative: that is, it is action on and with existing semiotic (cultural) resources. The more the sign-maker is in the culture, the more he or she is ‘socialised’, the more the shapedness of the social and cultural resources will be in the foreground; but the transformative, re-shaping action is always seemingly present, however invisible” (KRESS, 2000, p.156).

de recursos sociais e culturais e, transformadora desses mesmos recursos. Assim, apesar da minha dificuldade em conviver com as músicas que eles escolhiam para ouvir, e com certa confusão de sons, pois cada aluno fazia opções diferentes, busquei flexibilizar meus conceitos sobre o formato que uma aula de inglês deveria assumir e passei a observar como aquele grupo revelava características de sua realidade social e cultural, e, ao mesmo tempo, cada aluno, expressava sua motivação para estar ali, através de suas escolhas ‘sonoras’ e imagéticas utilizadas para construir suas representações sobre as aulas de inglês. Ainda como afirma Kress, (2000, p. 157- 8)¹⁰⁹,

O interesse funciona prospectivamente: ou seja, eu quero representar algo a fim de comunicá-lo a alguém (mesmo que esse alguém seja eu mesmo). Para fazê-lo eu uso dos modos representacionais que mais se adéquam aos meus propósitos; e eu também seleciono qual modo, em um certo agrupamento, deverá ser central em um ponto particular de uma interação; e quais modos deverão conter certos aspectos da minha mensagem. Isto representa complexos atos e processos de *Design*. *Design* é então tanto sobre a melhor, e mais adequada representação do meu interesse como sobre os melhores meios de implementar os recursos disponíveis em um agrupamento complexo.

Em outras palavras, as escolhas feitas pelos alunos sobre quais recursos utilizar, para construírem suas apresentações naquela atividade utilizando o *PowerPoint*, fazem parte de um processo complexo de *Design* que implica optar pelos modos representacionais mais adequados àquela construção específica que busca comunicar algo a alguém. Trata-se da mais apta representação de um interesse, a partir dos recursos disponíveis.

---

¹⁰⁹ Minha tradução para: “Interest works prospectively: that is, I want to represent something in order to communicate it, for someone (even if that someone is myself). To do so I use the representational modes which are most apt for my purposes; and I also make a selection of which mode, in an ensemble, is to be central at a particular point in an interaction; and which modes are to carry which aspects of my message. This represents a complex act and process of Design. Design is thus both about the best, the most apt representation of my interest; and about the best means of deploying available resources in a complex ensemble” (KRESS, 2000, p. 157- 8).

A importância em considerarmos o interesse como força motivadora da representação nos é explicada por Kress (2000, p. 157)¹¹⁰ quando afirma:

Se o interesse é [...] visto como a força motivadora da representação, então, a moldagem dos recursos de representação existentes pode ser explicada inteiramente sem nenhuma separação entre a agência do indivíduo, e a força determinante das formas culturais e estruturas sociais.

Portanto, a partir do interesse observado nas ações dos alunos Frederico (episódio I, cena 2), Vicente (episódio I, cena 3) e Estela (presente nesta cena), argumento a favor de considerarmos o interesse como força motivadora de representação e comunicação, ao invés de partirmos de sistemas de representação e comunicação como sendo construídos com base em relações arbitrárias entre forma e significado. Desse modo, poderemos entender o indivíduo como sendo participante da moldagem de tais sistemas, um construtor das formas culturais e estruturas sociais, e não apenas um usuário de tais formas e estruturas.

Finalizando, entendo que a aluna Estela, assim como os demais alunos, através da sua agência nas aulas em que usamos os computadores, parecem nos fornecer sinais que corroboram a proposta de uma nova teoria de representação, conforme sugerida pelo Projeto dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), que vislumbra os alunos como *designers* de suas representações e não apenas como usuários da linguagem.

---

¹¹⁰ Minha tradução para: “If interest is, instead, seen as the motivating force of representation, then the shaping of existing resources of representation can be explained entirely without any split between the agency of the individual, and the determinative power of cultural forms and social structures” (KRESS, 2000, p. 157).

2.7 Considerações

A primeira da fase da pesquisa resultou na constatação de que, no âmbito pedagógico, há grande interesse dos alunos por aprender novas linguagens, com as quais já têm contato fora da escola. Associar o inglês e o computador foi motivante e desafiador para nós e os resultados obtidos durante a pesquisa, ainda em andamento, apontavam para uma realidade possível e estimulante. Já no âmbito técnico, identifiquei que ainda não podemos contar com o uso das novas tecnologias dentro da escola pública como recurso principal para as aulas. No caso específico desta pesquisa, apesar dos esforços por parte da direção da escola em manter os computadores em ordem, fui obrigada a lançar mão de recursos tradicionais como fotocópias, CDs de áudio, cartazes etc, embora pretendesse elaborar atividades através das novas tecnologias.

Até o momento, infelizmente, entendo que não há política pública realmente comprometida com a educação que disponibilize de fato as novas tecnologias para esse público. Há computadores sim, mas, em geral, em condições precárias de uso, o que, no caso da minha proposta no projeto na escola SS, gerou constantes reformulações no momento em que as atividades estavam sendo desenvolvidas. Enfatizo que vejo como sendo parte do trabalho do professor fazer ajustes constantes em suas aulas, ou seja, uma “epistemologia de *performance*” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) deve permear o processo pedagógico, porém, entendo que reformulações de natureza estrutural devem ocorrer de maneira mais sistêmica, envolvendo a instituição escolar como um todo. No caso das novas tecnologias, isso inclui a necessidade de disponibilização de suporte técnico constante e, também, específico para auxiliar o professor durante as aulas, sob pena de as atividades serem interrompidas e não poderem ser retomadas no mesmo dia, como aconteceu inúmeras vezes naquele ano. Além disso, é necessária também a disponibilização de banda larga com velocidade adequada para acesso a vídeos. No

nosso caso, a baixa velocidade da conexão dificultou, e, por vezes, impossibilitou o acesso aos vídeos que fariam parte das aulas. Somado a isso, entendo ser premente a necessidade de preparo pedagógico e técnico do professor para que os conflitos entre os paradigmas analógico e digital possam ser identificados, compreendidos e, integrados de maneiras que façam sentido tanto para o professor quanto para os alunos.

As dificuldades que surgiram no decorrer das aulas me levaram muitas vezes a questionar se tal proposta de ensino e aprendizagem seria possível. As limitações técnicas criaram muitas situações frustrantes para todos os envolvidos. Entretanto, as dificuldades não parecem ter desestimulado as crianças em relação à aprendizagem da língua inglesa uma vez que, em entrevista feita ao final do semestre, todas verbalizaram com entusiasmo o desejo de continuar participando do projeto.

Ao final das vinte e oito aulas ministradas, a pergunta mais relevante a ser feita já não era sobre a possibilidade de uma nova proposta de ensino, mas sim sobre sua urgência. Os processos vivenciados pelos alunos Frederico, Vinícius e Estela, aqui representativos daqueles experimentados por outros alunos ao longo do ano, a meu ver, parecem apontar para a necessidade de repensarmos o tipo de educação a ser desenvolvida para esta geração e as futuras, nascidas na e construtoras da sociedade digital.

Minha experiência ao longo daquele ano contribuiu para meu entendimento a respeito da relevância da proposta de pensarmos um novo conceito de sujeito, como *Designer* (THE NEW LONDON GROUP, 2000) e, não apenas como usuário da linguagem. Assim como, um novo conceito de linguagem, não mais como um sistema fixo, estável e controlável, mas, como um fenômeno multimodal (KRESS, 2000) que (des)constrói relações e sentidos em uma rede de pluralidade e diferença, onde, cada participante, sempre inserido em contextos sociais e históricos (MENEZES DE

SOUZA, 2011b), é concebido como sendo capaz de suas próprias ações (ARENDT, 2010).

Entendo que, tal proposta, a partir das teorias dos Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), do Letramento Crítico (LUKE; FREEBODY, 1997; SHOR, 1999; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b) e do Projeto dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), demanda transformações pessoais e culturais que exigem exercícios e esforços constantes. Em outras palavras, tais transformações exigem um processo que eu chamo de “autoletramento crítico”, pois implica buscar, desde sempre, isto é, na origem de nossas leituras de mundo, compreender e resignificar nossos papéis de professores e alunos, histórica e culturalmente situados, como “seres inacabados” (FREIRE, 2009, p. 56), e “imperfeitos¹¹¹” (TODD, 2009, p. 1).

Foi a partir dessa percepção de incompletude e imperfeição que teve início a segunda fase do projeto como veremos no segundo episódio. Na busca por melhor compreender os processos envolvendo as novas tecnologias e o ensino de inglês, decidi investigar a aparente “invisibilidade da vida cotidiana” (ERICKSON, 1986) de algumas daquelas crianças com as quais eu havia convivido, acompanhando seu encontro com o ensino formal de inglês, agora em suas novas escolas.

---

¹¹¹ Minha tradução para : “[...] imperfect [...]” (TODD, 2009, p.1).

3. EPISÓDIO II

3.1 Quadro demonstrativo

Março 2011

Escola Estadual Ordália (EO)

pesquisadora	Cecília
professora de inglês	Eliza *
aluna cena 2	Laís *

Março a Junho 2011

Escola Estadual Renato Cardoso (RC)

pesquisadora	Cecília
professora de inglês	Regiane *
professora substituta	Celina *
professora de informática	Natasha *
aluna cena 4	Juciléia *

* nome fictício

3.2 Apresentação

Conforme descrito no episódio I, durante a primeira fase desta pesquisa, em 2010, constatei a dificuldade em considerar o uso das novas tecnologias dentro da escola pública uma vez que elas ainda não estão disponíveis em condições favoráveis para compor o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Isso porque, segundo minha percepção, na condição de professora tentando usar os computadores e a Internet, as dificuldades técnicas precisam ser minimizadas para que o processo possa fluir de forma mais produtiva.

Entretanto, apesar das dificuldades, verifiquei nos alunos um grande interesse tanto com relação ao ensino de inglês quanto às novas tecnologias. Com isso, ao invés de continuar com o projeto de aulas ministradas por mim, no ano seguinte e, portanto, a novos alunos, decidi observar alguns daqueles mesmos alunos, com quem eu havia trabalhado, em sua trajetória de aprendizagem da língua inglesa, agora dentro do sistema formal, ou seja, no 6º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto foi feito um levantamento das escolas para as quais os alunos foram transferidos; duas entre quatro foram selecionadas para a pesquisa. Na primeira escola, EO, a professora de inglês foi solícita durante a entrevista, mas não demonstrou abertura para que fossem realizadas observações de sua aula. De qualquer modo, essa entrevista foi importante para a pesquisa como veremos na cena 2 deste episódio.

Na segunda escola, RC, foram realizadas observações das aulas de inglês e de informática do 6º ano A durante quatro meses¹¹².

Nas escolas pesquisadas, não encontrei uma professora de inglês que fizesse uso das novas tecnologias de maneira constante e por isso decidi fazer observações das aulas da professora de inglês, Regiane, e de informática, Natasha, separadamente. Meu intuito

---

¹¹² Nessa escola tive a oportunidade de assumir a classe durante uma aula em que a professora de inglês esteve ausente. Alguns aspectos desse momento serão tratados na cena 4 deste episódio.

era observar semelhanças e diferenças entre o contexto da sala regular e da sala de informática, bem como o comportamento dos alunos e os procedimentos desenvolvidos em cada ambiente e, com isso, investigar as construções de sentidos emergentes das relações entre professores, alunos e construção de conhecimento. O contraste observado entre os perfis e procedimentos das professoras de inglês e de informática ressaltou a diferença de *mindsets* a que se referem Lankshear e Knobel (2003) quando nomeiam e distinguem os *outsider-newcomers* e os *insiders*¹¹³.

Ao mesmo tempo, o encontro entre mim e a professora de inglês, duas *outsider-newcomers*, explicitou um forte estranhamento, da minha parte, a respeito dos contrastes entre nossas diferentes formações profissionais e modos de ensinar inglês. Tal estranhamento gerou em mim uma situação de intenso conflito interno diante do confronto com a diferença, alimentando um processo de “autoletramento crítico”¹¹⁴ através do difícil exercício de, nos termos de Paulo Freire (2005, p.157)¹¹⁵, “se ouvir escutando o outro”. Tal exercício implica perceber que tanto os nossos significados como os do outro têm origem em nossas coletividades sócio-históricas e, implica também, perceber como isso “interfere, influencia e contribui” para nossas leituras de mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p.131).

Em minha primeira visita à escola RC também vivenciei um estranhamento inicial quando já avistei da entrada, após um corredor com muros altos, as grades que separam a secretaria e o interior da escola. Senti-me entrando em uma prisão. Porém, a receptividade e a gentileza de todos com quem convivi, logo transformaram a minha impressão inicial. Na verdade, já no primeiro dia de visita, ao sair, perto de meio-dia, o cheiro de comida e a cozinheira com um prato nas mãos contribuíram para minha sensação de que ali era um local de muita vida, trabalho e possibilidades. Ao longo do

---

¹¹³ Cf. item 1.5.

¹¹⁴ Cf. Introdução.

¹¹⁵ Ver Menezes de Souza, 2011b, p. 130.

semestre, conforme minhas visitas foram se somando, vivenciei percepção semelhante à medida que meus estranhamentos iam se construindo e se desconstruindo. Quando mais adiante me deparei com a epígrafe no livro “Corpo e alma” do sociólogo L. Wacquant (2002), rapidamente identifiquei seu significado:

Todo grupo de pessoas – prisioneiros, primitivos, pilotos ou pacientes – desenvolve uma vida própria, que se torna significativa, racional e normal assim que nos aproximamos dele¹¹⁶.

No meu caso, a experiência de entrada em campo e observação direta da cultura escolar dentro do contexto da escola pública aproximou-me daquelas pessoas e de aspectos de suas realidades. Na busca por compreendê-las, a partir de nossas diferenças e também de nossos interesses em comum, ao longo do semestre, vivenciei um intenso processo de transformação pessoal e questionamentos sobre a pesquisa, processo que narro no episódio III. Antes disso, porém, no episódio II, a seguir, apresento cinco cenas em que trago momentos significativos envolvendo professoras e alunos das escolas EO e RC.

Na cena 1 do episódio II, apresento a professora de inglês, Regiane, e a situo no meu contexto de pesquisa. Na cena 2, apresento a professora de inglês, Eliza, da escola EO. Analiso um momento significativo de uma relação estabelecida entre mim, a professora Eliza e uma aluna minha do ano anterior, a Laís. Este momento foi de muita importância para a pesquisa, pois me auxiliou na compreensão sobre a presença das novas tecnologias na escola pública a partir dos conceitos de Gee de “redes” (*networks*) e “conhecimento distribuído” (GEE, 2004, p. 98-9). Nesse ponto da narrativa incluo

---

¹¹⁶ Epígrafe de autoria de Erving Goffman (Asylum, 1961).

uma holografia que irá dar sustentação à análise do meu processo de construção de sentidos sobre as novas tecnologias na escola pública. Trago essa fundamentação teórica neste episódio, e não juntamente com as demais holografias, para marcar a contribuição do conceito de “transação organismo-ambiente” (DEWEY apud BIESTA, 2003, p. 39). Na cena 3, analiso a interação da professora substituta, Celina, com os alunos, durante a explicação do significado de *email*. Na cena 4, apresento a aluna Juciléia e seu sucesso em aprender a pronunciar *excuse me*. Na cena 5, analiso o contraste entre o perfil da professora de informática, Natasha, e o meu próprio, a partir de um procedimento realizado por ela em sala de aula. Finalizo com algumas considerações sobre esse período para então desenvolver no episódio III minha narrativa sobre os processos de transformação que construíram esta pesquisa.

3.3 Cena 1 - Regiane, a professora de inglês

No dia 28 março de 2011, fui até a escola RC conhecer a professora de inglês, Regiane. Descrevi brevemente o projeto que havia desenvolvido no ano anterior na escola SS e expliquei que para dar continuidade à pesquisa gostaria de observar as crianças em sala de aula. Havia duas alternativas, escolhi a sala da Giselda, o 6º ano A, com aulas às terças-feiras, às 10h40.

Quando perguntei sobre como as crianças em geral veem a aula de inglês, ela respondeu que eles adoram e que ela nunca teve problema com inglês, “até porque é divertido”. Entretanto, quando conversei com a Giselda e o Pedro¹¹⁷ e perguntei sobre as aulas de inglês eles demonstraram ter uma percepção diferente. Disseram que

---

¹¹⁷ Gisela e Pedro foram alunos na escola SS no ano anterior e nos reencontramos durante um intervalo de aulas na escola RC, momento em que tive oportunidade de conversar sobre suas impressões a respeito da nova escola.

achavam a professora chata e que não gostavam da aula¹¹⁸. Contudo, a própria professora havia comentado que é conhecida por ser muito rígida e brava e, segundo ela, quase não tem problemas de disciplina em suas turmas.

Sobre o material utilizado em sala, a professora comentou que começaria a usar a apostila fornecida pelo Governo do Estado de São Paulo em breve, pois estava ainda fazendo uma introdução. Quando perguntei sobre o livro didático, disse que naquele ano vieram apenas vinte e oito cópias de livros. Os alunos teriam que usar e depois devolver para outros alunos usarem também e, por essa razão, optou pela apostila. Quando indaguei sobre os computadores, disse que a escola havia ficado com computadores nas caixas por dois anos e que na semana em que os instalaram foram todos roubados (catorze máquinas). Acrescentou ainda que levaria os alunos para a sala de informática naquele ano¹¹⁹.

Chamou minha atenção o fato de ela ser professora efetiva de português no período da noite e que iria se aposentar das aulas de inglês em 2013. Também fiquei surpresa ao saber que sua carga horária era de cinquenta e cinco horas semanais e que estava naquela escola há vinte e um anos. Fiquei imaginando o que significaria trabalhar tantas horas com aulas na escola pública, uma realidade muito diversa da minha. Eu viria a descobrir ao longo do semestre. Conforme frequentei suas aulas, vivenciei um intenso processo de movimentação interna na tentativa de manter meu “pensamento fraco”¹²⁰ (VATTIMO, 2004) diante do estranho, do diferente, buscando não me fechar em meus pressupostos de certo e errado, sob risco de não conseguir construir novos

---

¹¹⁸ Ao longo do semestre, conforme assisti às aulas de inglês, eu pude verificar que a professora fazia uso do modelo tradicional de transmissão de conhecimento e considerava tal modelo adequado para o seu contexto. Entretanto os alunos demonstravam melhor interação com a professora de informática que partilhava com eles a construção do saber, em outras palavras, criava espaço para os alunos agirem e para desenvolverem uma “epistemologia de *performance*”(Cf. item 1.4).

¹¹⁹ Durante o semestre a professora fez uma visita à sala de informática. Apesar de fazer algum breve comentário positivo sobre a visita, enfatizou que acha muito problemático, pois “gasta muito tempo de aula” com deslocamento e procedimentos técnicos. Sua percepção parece estar alinhada com crenças associadas ao perfil de um professor “*outsider-newcomer*” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

¹²⁰ Cf. Introdução.

sentidos a respeito da realidade que se apresentava, até então, incompreensível aos meus olhos.

No dia 29 de março iniciei as observações das aulas de inglês e já na porta da sala fui rodeada por crianças curiosas e afetivas. Queriam saber quem eu era, se iria dar aula, por que eu estava ali. Quando a professora chegou apresentou-me e iniciou sua aula, vistando os cadernos de cada aluno que se dirigiam, um a um, à sua mesa. Daquele dia em diante frequentei a mesma classe às terças-feiras. Eu ainda não sabia que a cada aula eu iria me debater tanto buscando compreender o que significam aquelas ações para os atores que participavam delas.

As aulas de inglês que observei ao longo do semestre seguiam o formato do que podemos chamar de uma sala de aula tradicional, onde a professora assumia uma postura também tradicional de transmissora de informação. Seu objetivo primordial era manter os alunos quietos, pois como afirmou em conversa informal: “Se não ficar quieto, não aprende”. Parecendo ser controladora dos caminhos da aprendizagem, ela definia os exercícios a serem feitos no caderno ou na apostila, seguindo uma rotina rigorosa que incluía fazer chamada, dar visto nas lições de casa, fazer a leitura, em inglês, das instruções presentes na apostila e sua imediata tradução para o português, sem qualquer verificação de compreensão por parte dos alunos. Após um tempo determinado para finalizarem a tarefa, por volta de cinco ou dez minutos, alguns alunos eram chamados até a lousa para escreverem as respostas que muitas vezes estavam incorretas. Ao identificar algum erro, a professora o apontava para o aluno e fornecia a resposta correta, sem explicações ou exemplos adicionais que pudessem esclarecer possíveis dúvidas dos alunos. O exercício era então corrigido na lousa pelo próprio aluno e ficava como modelo de resposta correta a ser copiada pelos demais que, mesmo não parecendo compreender a diferença entre as respostas certas ou erradas, as

copiavam obedientemente, cumprindo o objetivo de preencher a apostila a ser vista pela professora em algum momento.

Durante grande parte do semestre, o que eu conseguia enxergar naquelas aulas causou-me muito desconforto, pois não havia qualquer apresentação ou prática do conteúdo. Eu não compreendia como as crianças conseguiam lidar com a falta do sentido que seria construído pelas fases de apresentação e prática, conforme minha concepção. A partir da minha experiência como professora, durante o preenchimento da apostila, eu não os via aprendendo, mas ainda assim, estavam fazendo algo em inglês. Isso me intrigou fortemente durante um bom tempo.

Retomarei aspectos desse meu processo de (des)construção de sentido em relação às aulas de inglês na escola RC no terceiro episódio desta dissertação quando falo sobre processos de transformação. Entretanto saliento que a minha participação nas aulas da professora Regiane contribuiu principalmente para dois aspectos fundamentais deste trabalho.

Primeiro, com relação ao meu processo de “autoletramento crítico”¹²¹, no confronto com a diferença ali representada pela professora Regiane e suas aulas. A razão das minhas visitas era analisar as construções de sentidos emergentes das relações estabelecidas naquele contexto, inclusive as minhas próprias e não julgar os procedimentos da professora como certos ou errados. Essa tarefa demonstrou ser mais difícil do que eu poderia prever uma vez que, reiteradamente, influenciada pela minha própria história como aluna e professora de inglês, eu me percebia fazendo leituras categorizadoras e avaliativas sobre as opções da professora. Eu estava ciente de que tomadas de posição devem ser “compreendidas relacionalmente” (BOURDIEU, 2010, p. 62) isto é, levando em consideração o contexto sócio-histórico em que ocorrem.

---

¹²¹ Cf. Introdução.

Assim, entendo que a minha falta de informação sobre a genealogia¹²² daquela professora, isto é, sobre a origem histórica dos seus significados, suas leituras de mundo, deveria ter sido razão suficiente para eu me distanciar da atitude julgadora sobre sua prática pedagógica e sobre sua postura dentro daquela escola e diante daqueles alunos. Entretanto, isso foi muito difícil e assim, na tentativa de ao menos não me manter demasiadamente na atitude julgadora, busquei repetidamente fazer o exercício de “se ouvir escutando o outro” conforme propõe Freire (2005, p.157)¹²³ com o intuito de melhor compreender a influência e interferência dos nossos próprios significados em nossas próprias leituras de mundo.

A busca por compreender as verdades e valores ali presentes, tanto meus quanto da professora, como sendo produtos de nossas comunidades e histórias, e não como representações de certo e errado, exigia que eu mantivesse meu “pensamento fraco” (VATTIMO, 2004), aberto às diferenças, ou seja, exigia que eu vencesse a tendência de desejar reduzir a diferença entre nós. Eu tinha ciência que, a cada instante em que eu me incomodava com seus procedimentos, eu estava me afastando da possibilidade de fazer novas leituras de mundo; eu estava me repetindo, sem me abrir para a possibilidade de me relacionar com aquele que é diferente de mim. Foi nesse processo de crise e exposição das minhas limitações de abertura diante de uma professora responsável e séria, porém, autoritária e por vezes agressiva com os alunos, que me reconheci, possivelmente, tão rígida e autoritária quanto ela em minha dificuldade de transitar entre nossas diferenças.

A segunda contribuição da minha participação naquelas aulas foi a de ampliar meu entendimento sobre as estratégias utilizadas pelos alunos em suas relações com o outro:

---

¹²² Segundo Menezes de Souza (2011b, p. 133) o conceito de genealogia, conforme as teorias de Nietzsche e Foucault, “significa [...] um processo de reconhecimento e análise das produções textuais (no sentido duplo de autoria e leitura de textos) anteriores nas quais um determinado leitor/autor participou ou as quais foi exposto”.

¹²³ Ver Menezes de Souza, 2011b, p. 130.

um novo conhecimento (a língua inglesa e/ou as novas tecnologias), uma figura de autoridade (como a professora) ou ainda, o material adotado. Retomarei esse tema de maneira mais ampla no episódio III por estar diretamente relacionado com o processo de transformação a ser narrado ao final deste trabalho. De qualquer modo, o que pude observar, na maioria das visitas, foram crianças interessadas em aprender, imbuídas daquilo que Bourdieu (2010, p. 42) define como sendo um senso prático, “o senso do jogo”¹²⁴ naquele contexto – a escola – e, acima de tudo, pude observar “seres que são capazes de realizar suas próprias ações” (ARENDT, 2010, p. 238).

Na cena a seguir apresento a professora de inglês, Eliza, da escola EO. Analiso um momento significativo da relação estabelecida entre mim, a professora Eliza e uma aluna minha do ano anterior, a Laís.

3.4 Cena 2 – Eliza e a rede de relações

No dia 30 de março de 2011, fui conversar com a professora de inglês, Eliza, na escola EO. Essa foi uma das escolas para a qual algumas das crianças com as quais eu havia trabalhado no ano anterior haviam sido transferidas. Expliquei à professora o trabalho que havia feito na escola SS e que o meu objetivo era observar as crianças em seu contato formal com a língua inglesa.

A professora Eliza adiantou-se em dizer que os alunos chegam muito interessados para ter aula de inglês e eu pude notar entusiasmo em sua voz. Explicou que poucos sabem alguma coisa, “alguns números, *cat*, *dog*”. Ela comentou que sempre começa o ano conversando sobre o que eles já sabem. Contou-me que já na primeira aula costuma ensiná-los a responder a chamada em inglês e “eles adoram”. Relatou

---

¹²⁴ Para Bourdieu o “senso do jogo” é “a arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo”, ou seja, é saber o que fazer em dada situação a partir de um “sistema adquirido de preferências”, de “estruturas cognitivas duradouras” e de “esquemas de ação” (BOURDIEU, 2010, p. 42).

ainda que a professora de ciências teria contado que os alunos pediram para responder a chamada em inglês também nas aulas dela. Eliza deu mais exemplos de como em aula os alunos corrigem uns aos outros quando alguém responde em português ao invés de dizer: “*I’m here*” ou “*Present*”. Acrescentou ainda que eles gostam de responder “*absent*” quando algum colega falta. Ela se mostrou entusiasmada com o interesse deles. Seguiu explicando como conversa com eles sobre palavras que são graficamente iguais em português e inglês, “banana” e “radio”, por exemplo, mas têm a pronúncia diferente. Sempre sugere que assistam filmes em inglês para se acostumarem com o som, prestar atenção quando ouvem música e pesquisar a letra na Internet.

Percebi nessa professora um envolvimento bastante positivo em relação aos alunos e ao ensino de inglês. Perguntei sobre o material que usavam em aula e ela afirmou que usava o novo livro didático. Ao ser questionada sobre a apostila fornecida pelo Governo do Estado, ela respondeu que fazia uso dela quando trazia algo relacionado com o livro.

Cecília: “E você usa a apostila também?”

Eliza: “Eu vejo se o que tem aqui [mostrando o livro] tem lá, eu uso”.

Cecília: “A apostila é difícil para eles?”

Eliza: “Às vezes até prá gente”¹²⁵.

Conversamos sobre os alunos que estavam na minha lista e, embora ela não se lembrasse de todos, tomou a iniciativa de anotar seus nomes e disse que iria prestar atenção neles¹²⁶.

Quando mencionei a aluna Laís e a facilidade com que ela havia aprendido o alfabeto, ela cogitou, “acho que foi ela que me disse que tinha uma letra do alfabeto que estava errada”. Enquanto buscava lembrar a conversa que a aluna teve com ela

---

¹²⁵ Ver Anexo V: exemplo de uma atividade sobre cumprimentos feita pelos alunos da escola RC do 6º ano A, no dia 26/04/2011, ou seja, ainda em contato inicial com a língua inglesa.

¹²⁶ Eliza lembrou-se rapidamente do Frederico (aluno protagonista no episódio I, cena 2) pois ele havia se envolvido em uma briga com um colega em aula e havia sido suspenso.

comentou: “que letra foi mesmo?”, e abriu uma pasta de onde retirou uma fotocópia¹²⁷ contendo as letras do alfabeto e sua transcrição fonética. Era uma folha exatamente igual a que eu havia entregue para as crianças no ano anterior.

Eliza: “Ah, foi o “C”/ci/ que eu escrevi /si/ e a aluna me corrigiu”.

Confirmei se aquela folha era dela ao que ela esclareceu que havia feito uma cópia a partir da folha que a aluna Laís havia lhe emprestado.

Que surpresa. Como quem encontra um tesouro perdido, aquele era para mim o primeiro, ou quem sabe, talvez o único vestígio concreto dos efeitos do trabalho que eu havia realizado no ano anterior com aquelas crianças. De todas aquelas folhas soltas que eu entregava aos alunos, e que eles sempre perdiam, aquela que a Laís guardou havia sobrevivido ao tempo e à mudança física de escola e agora, em versão reproduzida, vinha me reencontrar. A partir da ação interessada (KRESS, 2000, p. 155) da aluna (Laís), capaz de suas próprias ações (ARENDT, 2010), em contato com uma professora de postura aberta e humilde (Eliza), através da tecnologia representada naquela fotocópia, foi possível verificar o caminho de um conhecimento circulando por uma rede de relações entre pessoas e tecnologia. Entendo que a aluna Laís agiu realizando o *designing* de um *network*, conforme propõe Gee (2004, p. 99) ao definir que:

Networking envolve o desenvolvimento de elos comunicacionais entre pessoas e organizações. Envolve, também, primordialmente, a criação de elos entre pessoas e vários tipos de ferramentas e tecnologias¹²⁸.

---

¹²⁷ Ver Anexo VI.

¹²⁸ Minha tradução para: “Networking involves designing communicational links between people and organizations. It also crucially involves creating links between people and various sorts of tools and technologies” (GEE, 2004, p. 99).

Em outras palavras, estabeleceu-se uma rede de contato (*network*) entre nós e, através dela, um conhecimento foi distribuído¹²⁹ (GEE, 2004, p. 98). Ao ver aquela folha de papel nas mãos da professora identifiquei a teia que se construiu ao redor daquele “alfabeto”. Aquela folha inicialmente em si não significava nada além de códigos impressos. Ao circular entre nossas mãos adquiriu um significado social. Traçou o caminho entre o conhecimento de uma professora (eu), uma aluna (Laís) e outra professora (Eliza) e inscreveu sua trajetória no tempo e no espaço. Agora imbuída de um significado, aquela folha e as teias ao seu redor (GEERTZ, 1973) estavam possibilitadas de uma investigação interpretativa (ERICKSON, 1986). Pensei em quantas teias invisíveis são construídas a partir de ações simples realizadas por pessoas interessadas em partilhar, sem nos darmos conta delas.

Interpreto aquele momento pensando a partir do interesse comum que havia entre nós, representado naquela folha de papel, que nos uniu, como uma ponte, em nossa afinidade. Segundo o sociólogo Richard Day (2001), a lógica da afinidade está presente naquilo que o filósofo político Giorgio Agamben chamou de ‘*coming communities*’ (AGAMBEN apud DAY, 2001, p. 23). Não se trata de comunidades como concebidas comumente, estáveis ou relativamente estáveis e duradouras, mas de comunidades efêmeras que se formam em torno de afinidades temporárias e que sempre mudam. Nesse sentido, eu, a aluna e a professora Eliza, unidas pela lógica da afinidade, partilhamos nossos conhecimentos, mais imediatamente, sobre as letras do alfabeto e seus sons, porém, ainda para mim, aquele circular da fotocópia contribuiu para a ampliação do meu conhecimento a respeito da aluna, da própria professora e da circulação do saber através do *network* estabelecido entre nós. Entendo que, esse

---

¹²⁹ Gee nomeia de “distributed knowledge” (GEE, 2004, p. 98) o conhecimento distribuído através de pessoas, ferramentas e tecnologias.

circular da fotocópia pode ser tomado como uma metáfora para o que Gee (2004, p. 99) diz a respeito das ferramentas e tecnologias na constituição de *networks*. Para o autor,

[...] ferramentas e tecnologias não apenas criam elos comunicacionais que constituem redes; elas são nós nas redes onde o conhecimento é estocado e através das quais é distribuído (juntamente com as mentes das pessoas)¹³⁰.

Em outras palavras, a partir dos conceitos de “*network*” e “conhecimento distribuído”, ou seja, aquele que se constrói e circula por redes de relações, encontrei subsídio teórico para a minha percepção de que mesmo sem a presença física dos computadores na escola, ou ainda, presentes, mas não disponíveis, o saber tecnológico é carregado para dentro da escola pelos sujeitos que a compõem. No caso específico do momento entre a aluna e as professoras, de forma colaborativa, criamos redes e através delas circularam nossos conhecimentos, juntamente com nossas mentes.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo, resgato aqui o conceito de “pensamento fraco”¹³¹ proposto por Vattimo (2004) que enfatiza a não existência de verdades absolutas, pois as verdades são sempre frutos de perspectivas. Nesse sentido, a perspectiva do diferente sempre nos desafia. No intuito de conseguirmos nos relacionar com o diferente devemos abandonar métodos únicos, caminhos fechados, ou seja, um “pensamento forte”, “duro” em favor de um “pensamento fraco” que não pretende impor verdades e aceita relacionar-se com a perspectiva do outro. Para tanto, uma atitude humilde se faz necessária. Nesse breve exemplo de como a professora se relacionou com sua jovem aluna, aceitando o que ela tinha a oferecer, podemos verificar um diferencial nessa professora que dentro da escola, uma instituição de características

---

¹³⁰ Minha tradução para: “[...] tools and technologies not only help create the communicational links that constitute networks; they are themselves nodes in the network in which knowledge is stored and across which it is distributed (together with people’s minds)” (GEE, 2004, p.99).

¹³¹ Cf. Introdução.

“duras”, conseguiu abrir espaço para a perspectiva da aluna que a procurou para partilhar seu conhecimento e com isso criou elos entre nós.

Além dos conceitos de “conhecimento distribuído” e de “*networks*” (GEE, 2004), outra articulação teórica compôs minha elaboração na busca por compreender a presença das novas tecnologias na escola pública. Trata-se da crítica de John Dewey ao modelo de arco reflexo (BIESTA, 2003), conforme formulado pela psicologia behaviorista ao final do século XIX. Elaborei a seguir a crítica de Dewey a respeito de tal modelo para então dar sequência à narrativa de minha incursão em campo para a continuidade da pesquisa na escola RC.

3.4.1 Holografia - Dewey: apontamentos sobre o conceito de “transação organismo-ambiente”

A não disponibilidade de computadores na escola pode provocar a interpretação de que não há tecnologia presente no contexto escolar. Tal interpretação, a meu ver, advém de um pensamento dualista que considera o sistema escola-sociedade de maneira fragmentada. Entendo que essa fragmentação também se estende ao olhar que é direcionado ao aluno em seus processos de construção de conhecimento. Para um melhor entendimento da dinâmica dualista a que me refiro, farei uso da crítica feita por John Dewey (*apud* BIESTA 2003) ao conceito da estrutura biológica do arco reflexo. Essa estrutura biológica, ao final do século XIX, começava a ser utilizada pelos psicólogos para explicar o comportamento humano em termos de estímulos sensoriais, processamento central e resposta motora e acabou levando à formulação da psicologia behaviorista de estímulo-resposta.

Segundo o modelo do arco reflexo, o estímulo é algo que vem de fora e coloca o organismo em ação. A partir dessa concepção, as partes envolvidas na atividade existem

de maneira separada, ou seja, estímulo e organismo são vistos como desconectados entre si. Há o estímulo sobre um organismo, a seguir há um processamento desse estímulo e então há a resposta por parte do organismo. Dentro dessa visão, é o estímulo que coloca o organismo em movimento.

Dewey critica a teoria do estímulo-resposta, pois não entende que seja o estímulo que coloca o organismo em movimento. Seu argumento é que “o organismo, uma vez vivo, *já está sempre* em movimento”¹³². Da mesma maneira que “uma resposta não é simplesmente um comportamento, mas marca uma *mudança* de comportamento”¹³³, o estímulo pode apenas ser “uma mudança no ambiente conectada com uma *mudança* na atividade”¹³⁴.

Dewey nomeou esse contínuo e dinâmico processo de ajuste à situação externa como “*transação* organismo-ambiente”¹³⁵. Através da seleção e assimilação, o organismo estabelece uma coordenação dinâmica com seu meio ambiente. Não podemos considerar que o estímulo seja algo que vem de fora para colocar o organismo em movimento uma vez que o organismo vivo já está sempre ativo, mantendo um equilíbrio dinâmico com seu meio-ambiente¹³⁶ e, portanto, sempre em movimento.

Retomando, ao aceitarmos a interpretação de que não há tecnologia dentro da escola quando não é possível identificar seu uso – ou seja, quando, por exemplo, as salas de computação estão trancafiadas, quando os alunos não portam celulares ou

---

¹³² Minha tradução para: “[...] the organism, as long as it is alive, is *always already* in motion” (DEWEY apud BIESTA, 2003, p. 32).

¹³³ Minha tradução para: “[...] a response is not simply a behavior ‘but marks a *change* in behavior” (DEWEY apud BIESTA, 2003, p. 32).

¹³⁴ Minha tradução para: “[...] a change in the environment connected with a *change* in activity [...]” (DEWEY apud BIESTA, 2003, p. 32).

¹³⁵ Minha tradução para: “[...] the organism-environment *transaction*” (DEWEY apud BIESTA, 2003, p. 59).

¹³⁶ Essa noção da relação do organismo com o ambiente, ou seja, do organismo pertencente a um conjunto social coletivo, também remete a Menezes de Souza (2011b, p. 136) quando enfatiza que “a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo”.

aparelhos digitais, ou ainda quando os professores não utilizam os computadores disponíveis – entendo que, estaríamos raciocinando em termos de estímulo-resposta. Em outras palavras, a tecnologia estaria sendo considerada como um estímulo imediato que colocaria em movimento um organismo (aluno) que se encontrava inativo dentro de um ambiente isolado (escola). Porém, se resgatarmos o modelo dinâmico de Dewey de “transação organismo-ambiente” será possível reformular vários aspectos dessa dinâmica.

Iniciemos analisando o aluno, um organismo vivo, ativo, já em movimento, que traz para dentro da escola sua vivência do que é experienciado fora da escola. Esse organismo vivo efetua seleções e assimilações com o mundo ao seu redor que hoje é fortemente impregnado pelo saber tecnológico.

A presença desse saber tecnológico na vida dos alunos pode ser verificada em uma breve entrevista informal que fiz com dois alunos do 8º ano na escola RC.

Enquanto eu observava a aula de informática, dois alunos abriram a porta e pediram para entrar. Naquele momento, a professora responsável pela sala havia saído e eles assumiram que eu fosse a professora.

Aluno1: “Pro, deixa a gente entrar”.

Cecília: “A professora saiu”.

Aluno1: “E você? Quem é?”

Cecília: “Estou observando a turma usar os computadores”.

Aluno2: “Deixa a gente usar”.

Cecília: “O que vocês querem fazer no computador?”

Aluno2: “Mexer no Orkut”.

Cecília: “Mas vocês não estão na aula por quê?”

Aluno1: “Tem palestra, e prá falar a verdade a gente não gosta de palestra”.

Cecília: “Então vamos aproveitar para eu fazer uma entrevista com vocês, pode ser?”

Aluno1: “Oh, entrevista, que importante nós, ó”.

Cecília: “Me conta, o que vocês usam no computador?”

Aluno1: “Eu tenho Orkut, MSN, Facebook, Twitter”

[Um deles respondeu com entusiasmo]

Cecília: “E você?”

[Perguntei ao outro garoto]

Aluno2: “Eu tenho três Orkut e cinco MSN”.

Cecília: “Tudo isso? Por que tantos?”

Aluno1: “Fui fazendo, sei lá”.
 Aluno2: “Ele segue o Ronaldo”
 Aluno1: “Ele segue o Neymar”
 Cecília: “Quem mais você segue no Twitter?”
 [Perguntei para o fã do Ronaldo]
 Aluno1: “A Sato [Sabrina], o Pânico”.
 Aluno2: “Ele vai até no banheiro com o computador!”
 Cecília: “Você tem notebook então?”
 Aluno1: “Tenho dois, e um computador”.
 Cecília: “Nossa, prá que tanto?”
 Aluno1: “Tem nove pessoas na minha casa. Quando um usa um, outro usa outro”.

Naquele momento tocou o sinal e fui descendo as escadas com eles. Logo encontramos algumas meninas do 7º ano que estavam ensaiando alguma apresentação e um dos garotos logo disse a elas:

Aluno1: “Oh que importante nós, *tamo* sendo entrevistado”.

Agradei aos meninos pela entrevista e comecei a conversar com elas que prontamente assumiram o papel de entrevistadas.

Cecília: “Vocês usam o computador?”
 Aluna1: “Direto”.
 Aluna2: “Uso”.
 [Cinco garotas responderam afirmativamente]
 Cecília: “E vocês fazem trabalho da escola nele?”

Responderam que sim e perguntei para que mais usavam o computador. Todas começaram a responder juntas, Orkut, Twitter, Facebook, MSN.

Mariana: “Tudo que tem eu tenho”.
 [Disse a garota que tinha sido indicada como a melhor aluna da escola]
 Mariana: “Vou fazendo, aí nem uso. É muita coisa”.
 [Completo em tom confessional]
 Aluna3: “Eu tenho até canal no YouTube”.
 Aluna1: “Eu tenho câmera filmadora”.
 Cecília: “Nossa, vocês têm tudo mesmo. Será que todo mundo aqui na escola usa o computador assim?”
 Mariana: “A Lisa não tem”.
 Cecília: “Quem é a Lisa?”
 Aluna2: “Aquela de roxo, sentada ali”.

Quando olhamos para a Lisa que estava assistindo uma apresentação no pátio a Mariana comentou com cuidado:

Mariana: “Acho que ela não tem acesso”.

Em meio ao alvoroço a própria Mariana fez mais uma contribuição:

Mariana: “Acho que o Valério também não tem”.

Aluna4: “Ele tem sim, tenho ele no MSN”.

Mariana: “O Valério?!”

[Exclamou muito surpresa]

Cecília: “Por que você está surpresa?”

Mariana: “Ele tem problemas. Até pra falar ele tem dificuldades. Mas ele é muito importante pra nós. Ele teve uma doença que, tipo, atrasou... ele fala gaguejando...”.

Aluna2: “Mas ele tem bastante amigos, vi o MSN dele”.

Agradei a todas e fui ver a apresentação que estava acontecendo no pátio.

Analisando este breve contato informal com os alunos dessa escola, podemos verificar como a tecnologia se faz presente na escola através do interesse dos alunos em usar os computadores e em falar sobre suas experiências com as novas tecnologias. Em vários momentos das minhas visitas à escola encontrei alunos interessados em conversar sobre o uso que fazem da tecnologia e pedindo para participar da aula de informática. Identifico nesse hábito de falar sobre a tecnologia aquilo que Dewey (apud BIESTA, 2003 p. 36) chama de “*predisposições para agir*”¹³⁷. Para Dewey,

A essência dos hábitos é uma predisposição adquirida para caminhos ou modos de respostas, não atos particulares... Hábito significa sensibilidade especial ou acessibilidade a certas classes de estímulos, predileções e aversões, ao invés da simples recorrência de atos específicos¹³⁸.

Essa predisposição para agir implica uma noção de hábito que se forma não por simples repetição, como comumente considerada, mas a partir da interação do

¹³⁷ Minha tradução para: “*predispositions to act*” (DEWEY apud BIESTA, 2003 p. 36).

¹³⁸ Minha tradução para: “The essence of habits is an acquired predisposition to ways or modes of response, not particular acts...Habit means special sensitiveness or accessibility to certain classes of stimuli, standing predilections and aversions, rather than bare recurrence of specific acts” (DEWEY apud BIESTA, 2003 p. 36).

organismo com o ambiente¹³⁹, onde o organismo tem “predileções e aversões”, isto é, o organismo responde ao ambiente a partir de escolhas realizadas por seres sociais únicos (ARENDT, 2010), cujos interesses tendem a explicitar preferências e aversões.

Entendo que os alunos entrevistados, não apenas por suas palavras, mas principalmente através da sua predisposição para falar sobre tecnologia, demonstram escolhas que são feitas a partir de seu interesse pelo saber tecnológico. Conforme apresentado anteriormente¹⁴⁰, Kress (2000, p.157) enfatiza a importância de considerarmos o interesse como força motivadora da representação e comunicação uma vez que tal perspectiva considera o indivíduo como participante da moldagem das forças culturais e estruturas sociais e não mero usuário delas, ou seja, considera o indivíduo como *designer*¹⁴¹.

Como ávidos usuários, ou melhor, participantes da Internet, os alunos constroem sentidos e colaboram para que novos sentidos sejam construídos dentro das redes sociais das quais participam. Eles fazem escolhas a respeito de sites nos quais irão se cadastrar bem como sobre o uso e o não uso desses sites. Somado a isso, têm percepções sobre outros participantes do ambiente digital, constroem páginas, escolhem “*nicks*” e senhas, participam de narrativas alfabéticas, pictóricas e/ou icônicas. Conforme vimos na conversa com as meninas no corredor da escola, descrita anteriormente, o fato de ter acesso aos recursos digitais e possuir uma abundância deles (mesmo que não sejam utilizados plenamente) implica diretamente na construção da representação social das crianças. Por exemplo, a Lisa é percebida como diferente, está sentada sozinha, não faz parte daquele grupo e segundo a Mariana, provavelmente não

---

¹³⁹ Conforme mencionado no item 1.7 deste trabalho, Bourdieu (2010), a partir de seu conceito de *habitus*, assim como Dewey, também enfatiza o aspecto relacional da formação da subjetividade dos indivíduos com seu meio social, constituindo *disposições gerais* que passam a orientar as suas ações, que por sua vez, estruturam as práticas sociais.

¹⁴⁰ Cf. item 2.6.

¹⁴¹ Cf. item 1.6.

tem acesso à rede. O Valério, por sua vez, na conversa das meninas, é primeiramente representado como alguém com problemas e, portanto, é imediatamente assumido como alguém que não possui Internet. Porém, o fato de ele ter MSN e, assim, muitos amigos, é atestado por uma das meninas e parece atenuar, de algum modo, seus problemas. Agora, Valério surpreende por ter MSN, pois, para elas, não era de se esperar que um garoto que gagueja, que tem problemas, estaria em redes sociais. Desse modo, a representação social de Valério é alterada pela presença da tecnologia em sua vida. Portanto, a ausência e a presença da tecnologia na vida dessas crianças contribui diretamente para a construção da representação social de cada um.

Ainda com relação aos alunos como participantes da Internet, muitas vezes aprendem palavras em inglês sem saber que é inglês ou qual seu significado original (Hotmail, Facebook, Twitter), mas, para cada um deles, Hotmail, Orkut, Facebook, Twitter ou YouTube, significa alguma coisa. Ignorar esses significados que os alunos carregam consigo para dentro da escola não seria o mesmo que obrigá-los a passar por um detector de metais antes de entrar na escola e exigir que deixassem na entrada seus pertences para serem retirados na saída quando voltam para o mundo digital que se expande mais e mais lá fora? Isto é, esses alunos habitam o mundo digital, nele constroem seus sentidos e os levam consigo também para a escola.

Olhemos, então, para a escola em sua relação com esse mundo digital dos alunos, o acelerado mundo em expansão dos *insiders*. Recuperando o conceito de Dewey de “transação organismo-ambiente”, o autor afirma que o organismo, se vivo, está sempre ativo e mantém um equilíbrio dinâmico com seu ambiente. Podemos considerar a escola um organismo na medida em que é composta por organismos vivos. Se viva, está ativa e, portanto deveria manter um equilíbrio dinâmico com seu ambiente, a sociedade. Entendo que, não enxergar o saber tecnológico como estando presente na

escola é torná-la inativa e, por consequência, morta. O que não acontece, pois em cada aluno, em cada professor há atividade, há vida. E há vida contaminada pelo saber tecnológico que constitui a sociedade na qual a escola está inserida. Acredito que devemos então olhar para as predisposições para agir e para os interesses dos alunos e professores a fim de melhor compreendermos um modo de manter um equilíbrio dinâmico entre escola e sociedade. E, principalmente, um modo de manter um equilíbrio dinâmico e saudável entre o saber tecnológico e suas potencialidades no âmbito da educação.

Os recursos digitais que os alunos utilizam em casa, em LAN Houses, em casa de parentes e, esporadicamente, dentro da escola, carregam uma enorme força de significações a serem pesquisadas, investigadas e compreendidas. Entendo que focar apenas no uso das novas tecnologias e ignorar a sua presença, como eu mesma cheguei a fazer no início desta pesquisa¹⁴², sob pretexto de que os computadores não funcionam, ou de que os professores não estão preparados para lidar com elas, é abrir mão da responsabilidade educativa e democrática tanto da pesquisa acadêmica quanto da escola.

Em relação a isso, devo lembrar que Dewey caracterizou a “transação organismo-ambiente” como um processo de constantes reajustes, não simplesmente como um estímulo externo e a consequente resposta do organismo. Na cena a seguir teremos o recorte de uma aula em que percebo que a professora substituta, a despeito de todas as dificuldades que o contexto apresentava (falta de computadores, falta de organização e de preparo dela para aquela aula), agiu em consonância com os princípios

---

¹⁴² Refiro-me aqui ao meu olhar de pesquisadora diante das dificuldades enfrentadas na primeira fase da pesquisa com relação às novas tecnologias em sala de aula. Quando ao final do ano de 2010 optei por não continuar com as aulas do projeto na escola SS, eu estava interpretando que, como pesquisadora, eu não teria material adequado para minhas análises em razão das condições precárias de uso dos recursos tecnológicos. Naquele momento, eu ainda não havia compreendido que as minhas dificuldades de ação como professora não implicavam impossibilidade de atuação como pesquisadora naquele mesmo contexto. De qualquer modo, a mudança de ambiente e de posicionamento da minha parte no ano seguinte, ocupando então a posição específica de observadora, entendo ter sido bastante favorável para o desenvolvimento do meu processo de “autoletramento crítico” e de observação das construções de sentidos dos alunos e, portanto, para a construção deste trabalho de pesquisa.

da “transação organismo-ambiente”. Ao interagir com os alunos a partir de algo que lhes interessava, a saber, o que é email, entendo que eles puderam “transacionar”, conforme propõe Dewey, neste caso, a respeito de um saber tecnológico e, juntos, construíram novos sentidos para sua relação com a tecnologia.

3.5 Cena 3 – Celina e o email

Neste dia a professora de inglês foi acompanhar outra classe em uma excursão e Celina, a professora substituta – que não era professora de inglês – assumiu a turma. Ela apresentou-se e logo instruiu as crianças a continuarem a apostila na página onde haviam parado, conforme a professora Regiane a havia orientado fazer.

Era página catorze¹⁴³. Os alunos não sabiam o que fazer, pois não entendiam o que estava escrito em inglês e logo começaram a me pedir ajuda. Algumas crianças se sentaram ao meu redor e começaram a conversar, sobre o exercício e sobre outros assuntos.

Conforme a professora percebeu que vários alunos estavam com dúvidas sobre o que era email, ela os fez voltarem para suas carteiras, escreveu a palavra “email” na lousa e começou a explicar para os alunos o seu significado. Neste ponto comecei a filmar a interação entre eles.

Celina: “Olha, email, email, por exemplo, assim, se você quiser mandar uma correspondência pelo computador você precisa ter um email. Quem tem email aqui levanta a mão.”

[Por volta de sete crianças levantaram as mãos, dentro de um grupo de aproximadamente trinta]

Celina: “Quem tem email?”

Juciléia: “E-mail é Orkut?”

Celina: “Silêncio! Não, email não é Orkut. E-mail não é MSN. Deixa eu ver quem tá com a mão levantada... qual é o seu email? Silêncio. Silêncio. Só ele fala. Qual que é seu email?”

[O aluno respondeu algo inaudível e a professora aproximou-se dele]

Celina: “Você sabe o que é email? Silêncio!! Quem tem email aqui levanta a mão. Qual o seu email? Silêncio.”

Giselda: “giseldamaria...arroba ponto com.”

Celina: “Hotmail? Ela tem o Hotmail, ó, por exemplo, assim .... o meu é [...]. Como você chama?”

---

¹⁴³ Ver Anexo VII.

Dirigindo-se a outra aluna, Celina perguntou seu nome e deu sequência a sua explicação. Nesse momento, alguns alunos começaram a conversar em pé bem perto de mim. Decidi interromper a filmagem para me reposicionar e retomei quando a aluna já tinha dito seu email e a professora o estava escrevendo na lousa. A Juciléia estava prestando atenção e comentou:

Juciléia: “É o ‘Hotmail’, eu sei”.

[Pronunciando /hotmaiel/]

Celina: “Ó, por exemplo o meu, o meu é [...]”.

[Escreveu seu email na lousa]

Celina: “Se não me engano, só o Hotmail é ‘ponto com’, os outros são ‘ponto com ponto br’, não é pro?”

[Perguntou para mim e continuou] “Por exemplo, se eu quiser escrever prá ‘gatinha’...”

[Uma aluna interrompeu, levantando a mão]

A4: “Posso falar o meu?”

Celina: “Aí o que que eu faço, eu vou lá no meu email [...]”.

[As crianças começaram a falar junto e a professora falou mais alto]

Celina: “Posso falar?”

Alunos em coro: “Fala!”

Celina: “Então fica em silêncio ... aí eu vou lá, eu falo assim que eu quero escrever para a Thaís [a “gatinha”] aí eu escrevo e eu digito [...]”.

[A professora leu o endereço da aluna e perguntou:]

Celina: “Entenderam?”

[Três crianças levantaram as mãos]

Celina: “Quem mais tem email?”

A6: “Eu tenho”.

Celina: “Calma”.

A7: “Eu, eu”.

A8: “Eu”.

Celina: “Um por vez”.

[Aproximadamente cinco ou seis crianças levantaram as mãos e gritaram querendo falar seus emails]

Celina: “Um por vez”.

[A professora anotou o email do Vinícius e uma aluna rapidamente levantou a mão]

A9: “Eu tenho, professora”.

Celina: “Sem ser o Yahoo e o Hotmail, quem tem diferente?”

A10: “A Thaís tem Gmail”.

Celina: “Qual que é o seu?”

Thaís: “É tudo igual”.

[Respondeu a aluna querendo dizer que só mudava o provedor]

Celina: “E o provedor é Gmail?”

[Perguntou pronunciando /jemaiei/¹⁴⁴]

---

¹⁴⁴ Entendo que a professora, mesmo sem domínio da informação, já que não conhecia aquele provedor nem a pronúncia daquele nome, estava transacionando com os alunos de um modo produtivo para aquela situação a partir dos interesses deles e das suas possibilidades.

A professora não conhecia aquele provedor e como não entendia o que os alunos estavam falando, olhou para mim buscando ajuda. Expliquei como escrevia. Ela foi até a lousa e o anotou. Depois desse momento, as crianças começaram a levantar, foram até a lousa, conversavam entre si. Fui até a lousa também e comecei a conversar com a Bruna que disse que sua conta do Orkut tinha sido “hackeada”. Outra aluna também falou da conta dela, foram se aproximando de mim e comecei a perguntar como se pronunciava a palavra que estava na lousa – Hotmail – pois eu havia percebido que a Juciléia pronunciava /hotmaiel/.

Juciléia: “Eu sei que é de um jeito mas ...”

Percebi que ela havia notado uma diferença entre a minha forma de falar aquela palavra e a forma dela, mas não conseguia articular nem a diferença, nem a sua dúvida. Procurei ajudá-la.

Cecília: “Como fala esse?”

[Apontei para a palavra “email” na lousa]

Alunas em coro: “Email”

Cecília: “Olha aqui hot ... mail, g ... mail”

[Breve silêncio]

A1: “É mesmo!”

Cecília: “É mesmo, né? É igual, é a mesma palavra. E essa palavra é em inglês, sabia? Sabe o que quer dizer *mail*?”

[Conversamos sobre o significado da palavra e sua pronúncia]

Juciléia: “Professora, mas como assim, como fala esse nome aqui *memo*?”

Cecília: “Hotmail”

Juciléia: “Então, eu não tenho ele, mas eu entro no MSN não sei se é ele. Quando eu preciso de, de [...] porque eu tenho *Habbo*¹⁴⁵ aí precisa de *umas coisa* prá você *salva* sua conta aqui, aí é um email, aí você recebe de lá.”

Juciléia: “Como que fala esse *memo*?”

[Passou o dedo na palavra email]

Cecília: “Email. Sabe o que é ‘hot’?”

[Juciléia pensou um instante e respondeu insegura]

Ju: “Quente?”

Cecília: “Isso, conhece hot dog?”

[Outra aluna interrompeu]

---

¹⁴⁵ Naquele momento eu não sabia o que era o “*Habbo*”, mas interpretei que ela falava dos procedimentos para registro e uso de algum *site*. O *Habbo* Hotel, ou *Habbo* nome pelo qual é mais conhecido, é uma comunidade virtual, para maiores de treze anos, estruturada como um hotel.

A3: “E o que é isso?”
 A4: “/jemaiei/”
 [Respondeu com a pronúncia incorreta]
 A5: “Eu tinha /jemaiei/ no Orkut, aí bloqueou meu Orkut e aí bloqueou esse aí”.
 Celina: “Quem tem Orkut?”
 [Gritaria geral]
 Alunos: “eu ... eu ... eu”
 Celina: “Senta”
 [Gritou a professora]
 A11: “O pro...”.
 Celina: “Senta, senta lá”.
 [Todos falando ao mesmo tempo]
 Celina: “Pessoal, senta”.
 A8: “Vale ‘hackeado’?”
 Celina: “Ah?”
 A8: “Vale ‘hackeado’?”
 Celina: “O seu foi hackeado?”
 A8: “Hackearam, ó. Alguém hackeou o meu”.
 Celina: “Quem tem Orkut levanta a mão?”
 A8: “Hackeado, mas tenho, tenho tudo, tenho [...]”
 [A aluna começou a enumerar o que ela tem no seu Orkut “hackeado”.]
 Celina: “Eu vou mandar um convite prá vocês”.
 [Gritos de alegria]
 C: “Senta!! Quem tem Orkut e email anota num papelzinho e senta lá”.

Fig. 6 Aluna escrevendo seu email para a professora

Enquanto aguardávamos, a Celina e eu conversamos sobre o uso que ela fazia do computador. Ela afirmou usá-lo com frequência, inclusive como membro da comunidade da APEOSP¹⁴⁶. Após alguns instantes, algumas crianças vieram entregar para a professora seus endereços de email. Ainda tive tempo de conversar com a Juciléia sobre quais sites ela usava no computador.

¹⁴⁶ Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

Cecília: “Me conta, o que você tem no computador?”

Juciléia: “Tenho Twitter, Hotmail, Habbo, Orkut, MSN e Facebook, só que esse eu não conheço muito, não sei ainda”.

Cecília: “Qual você gosta mais de usar?”.

Juciléia: “Acho que *no* MSN e *no* Twitter e Orkut”.

[As meninas continuaram entregando seus endereços para a professora]

Fig. 7 Professora recebendo os emails entregues pelos alunos

Saí da aula repleta. A energia das crianças é muito intensa. Há muito interesse e desejo de participar, de se relacionar. Qualquer espaço que haja, eles ocupam e preenchem. É só abrir.

Foi assim que finalizei minhas anotações sobre aquela aula. O entusiasmo dos alunos foi contagiante. Fiquei perplexa como aquela professora substituta havia conseguido, diante de tantas dificuldades, relacionar-se com aqueles alunos de maneira tão significativa, transacionado de maneira dinâmica com eles. Ela percebeu a necessidade de falar sobre email e teve coragem de abrir espaço para eles falarem. Além disso, demonstrou determinação e venceu os desafios das interrupções, bagunça e gritaria. Ao final da aula aproximou-se ainda mais deles ao dizer que iria adicioná-los ao seu *Orkut*.

O que a Celina ensinou para os alunos naquele dia? Ela não era professora de inglês, entretanto, naquela aula as crianças tiveram um contato com a língua inglesa mais significativo para o seu mundo (através das palavras que circulam pela Internet) do que vi acontecer nas aulas em que apenas utilizam a apostila. Interpreto que a professora

Celina ensinou respeito, quando, através da ação (ARENDT, 2010), criou um *worldly space* tal como proposto por Biesta (2006), ou seja, um espaço onde a pluralidade e a diferença são levadas em consideração e a partir das quais, ajustes e reajustes foram feitos conforme todos partilhavam seus interesses e conhecimentos. Ao convidá-los a lidarem com os seus conhecimentos, mesmo dentro de uma situação desfavorável, a professora e os alunos, integraram seus conhecimentos prévios e “distribuídos” (GEE, 2004, p. 98), ativando um equilíbrio dinâmico entre ela, professora, os alunos e o saber tecnológico, conforme propõe Dewey a partir do seu conceito de “transação organismo-ambiente” (DEWEY apud BIESTA 2003, p. 59).

Enfatizo ainda, a importância que há no fato de a professora agir partindo da observação do não saber dos alunos sobre o significado de email, e manter a interação conforme o interesse deles crescia, apontando para a noção de interesse como força motivadora da representação e comunicação conforme proposta por Kress (2000, p. 157). Como mencionado anteriormente¹⁴⁷, o autor afirma que considerarmos “o interesse como força motivadora de representação e comunicação” permite entendermos o indivíduo como sendo “um construtor das formas culturais e estruturas sociais, e não apenas um usuário de tais formas e estruturas”.

No atual contexto de transição de um paradigma analógico para digital, entendo que a ação da professora Celina pareceu integrar as noções de interesse (KRESS, 2000) e ação (ARENDT, 2010) de modo a situar a professora e os alunos em um “*worldly space*” (BIESTA, 2006), isto é, em um espaço de pluralidade e diferença onde o encontro com a alteridade e a diferença¹⁴⁸ são uma possibilidade real e propícia para o devir de cada um. Assim, como analisado nesse momento significativo, a professora Celina se deixou encontrar com a alteridade, nesse caso, os alunos, sem temer a

---

¹⁴⁷ Cf. itens 2.6 e 3.5.

¹⁴⁸ Minha tradução para: “[...] otherness and difference [...]” (Biesta, 2006, p. 110).

pluralidade e a diferença, suscitando o aprendizado e propiciando caminhos futuros entre ela e os alunos.

3.6 Cena 4 – Juciléia: “*Excuse me*”

Terça-feira, 17 de maio 2011, uma semana após eu ter dado aula para o 6º ano A quando a classe ficou sem professor¹⁴⁹.

Assim que entrei na classe a aluna Juciléia disse avidamente:

Juciléia: “Aprendi a falar *excuse me*”.

Cecília: “É mesmo? Como?”

[Perguntei surpresa, não por ela ter aprendido, mas por perceber que algo interessante estava acontecendo com aquela aluna]

Juciléia: “No Google tradutor”.

Ofereço aqui um recorte do que aconteceu naquela aula¹⁵⁰ para analisar um evento que considero significativo a respeito da relação de uma aluna com a construção de um conhecimento novo.

Na verdade a história começou na aula do dia 10 de maio em que tive a oportunidade e optei por me deslocar da posição de observadora para a de professora do 6º ano A.

Naquele dia, devido à falta de professores, uma substituta estava cuidando de duas turmas ao mesmo tempo. Indo e vindo entre salas e tentando conter a confusão.

Diante da situação, ofereci para cuidar da turma do 6º ano A.

---

¹⁴⁹ Na semana anterior a professora de informática havia faltado sem prévio aviso e a classe estava sem professor. Diante da dificuldade da professora substituta que estava cuidando de duas classes diferentes ao mesmo tempo, tentando mantê-los sob algum controle, ofereci-me para assumir a classe. Eu tinha receio de não saber como lidar com aqueles alunos já que eu não tinha experiência anterior com uma configuração de aula como aquela (número de alunos, disposição das carteiras, nenhum material de apoio a não ser a lousa e um muito pequeno pedaço de giz). Meu único recurso seria estabelecer uma relação com os alunos e a partir da relação procurar transacionar com eles. Colocando em prática a noção de “epistemologia de *performance*”, me desloquei do papel de pesquisadora e assumi o papel de professora durante os quarenta minutos restantes da aula que deu origem a esta cena.

¹⁵⁰ Ver Anexo III.

Em um dado momento da aula procurei ensinar para os alunos as expressões, tais como *please*, *sorry*, *excuse me*. Esta última, em particular, provocou riso em alguns alunos, e certa resistência no momento de reproduzi-la oralmente devido à dificuldade de articulação. Após escrever as expressões na lousa, promovi a repetição delas entre eles, individualmente. Para cada um eu repetia a expressão, esperava que a enunciassem e eu lhes cumprimentava com um aperto de mão. Considerando o tempo disponível, foi o que pude fazer e sabia que eles não teriam memorizado ou internalizado aquelas expressões, mas fiquei satisfeita por terem experienciado o “falar inglês”.

Como lemos no excerto acima, quando voltei para observar a aula na semana seguinte, a aluna Juciléia veio entusiasmada me contar que havia aprendido a pronunciar *excuse me*.

Analisarei a seguir este breve, e, a meu ver, significativo evento que aponta para aspectos importantes no âmbito da dinâmica ensino e aprendizagem dentro do contexto atual. Apresento uma descrição da estrutura do evento, intercalada com sua análise.

Eu, na condição de professora substituta, escolhi as palavras que considerei importantes e adequadas para o momento: *listen*, *look*, *sorry*, *please*, *excuse-me*.

Através desta escolha fiz já um recorte aos alunos, tornando aquelas palavras importantes para o mundo deles naquele momento.

Com o intuito de fornecer aos alunos o instrumento necessário caso quisessem recuperar aquela informação em outro momento, escrevi cada palavra na lousa. Em seguida, conduzi a repetição, procurando familiarizá-los com os sons de uma língua estranha.

Algumas das combinações de letras lhes são especialmente difíceis, pois não estão presentes na língua portuguesa e o aspecto de identificação do som com a forma escrita também não corresponde a algo familiar. Detalhando:

listen (‘t’ mudo), look (dois ‘os’, som de /u/), sorry (‘y’, substituída pelo ‘i’ em português), please (‘ea’ juntos com som de /i/) e excuse-me (‘xc’ e o som da palavra em si somado ao uso do ‘-me’)

Ao fornecer pontos de referência através da escrita e da fala procurei promover condições para que os alunos se familiarizassem com a nova informação.

Uma aluna interessou-se por aquela nova informação e a levou adiante. Em casa, buscou no Google tradutor o som que ela percebeu como de difícil reprodução e o aprendeu. Aprendeu reescrevendo, ouvindo, repetindo. Ela assumiu responsabilidade pelo processo que teve início em sala de aula, com a professora. Mas que de fato, efetivou-se através das escolhas e das ações da aluna. Recuperando a questão crucial sobre o conceito de ação de Arendt é que agimos “[...] sobre seres que são capazes de realizar suas próprias ações [...]” (ARENDT, 2010, p. 238). Penso que o professor que investe, através de ações educativas, em seus alunos, com a confiança de que são capazes de suas próprias ações, realiza seu papel de educador. Lembrando sempre que, para que o processo de aprendizado se efetive, é necessária a ação do outro, ou como afirma Arendt, ninguém sabe “[...] quem revela quando desvela a si mesmo no feito ou na palavra [...]” (ARENDT, 2010, p. 225), “Isso só se torna claro – tanto para o outro como para si mesmo – na ação”¹⁵¹.

Houve a criação de um *worldly space*¹⁵² para a Juciléia mostrar quem ela é e quem ela quer ser. Um espaço em que “[...] o encontro com e a exposição à alteridade e a diferença”¹⁵³ são uma possibilidade real. Juciléia demonstra interesse em aprender a falar *excuse me*, como parte de um projeto maior pelo qual ela se esforça, como

---

¹⁵¹ Minha tradução para: “This only becomes clear – both for the other and for the self – in action” (ARENDT apud BIESTA, 2006, p. 48).

¹⁵² Cf. item 1.8.

¹⁵³ Minha tradução para: “[...] the encounter with and exposure to otherness and difference” (BIESTA, 2006, p. 110).

informou em sua redação¹⁵⁴. Alguém com capacidade de ir além dos limites que lhe são impostos. Limite de conhecimento e articulação de conhecimentos, neste caso a sua própria dificuldade inicial em pronunciar *excuse me*. Limite de tempo dentro da escola; ou nas palavras de Juciléia, “porque o horário é muito pouco e não dá pra aprender quase nada”. Na aula não havia tempo para ela, eu não podia lhe dar mais atenção, mas ela estendeu esse tempo em casa utilizando outro ‘professor’, o Google tradutor.

Se considerarmos a situação de fortes restrições e limitações que o ambiente da escola pública apresenta, podemos vislumbrar uma expansão de possibilidades ao considerarmos as novas tecnologias e o acesso ao conhecimento que representam. Em especial, no que tange às línguas estrangeiras, no nosso caso, o inglês, há uma infinidade de materiais disponíveis para quem tem interesse em aprender. Os recursos visuais e auditivos são abundantes e crescem exponencialmente a cada dia.

Porém, essa abundância, ao mesmo tempo em que representa possibilidades cria dificuldades. Sem um foco definido, sem uma orientação clara, o aluno pode ficar perdido num oceano de opções no qual aquele que não sabe o que busca poderá facilmente perder-se ou, afogar-se, sem conseguir chegar a lugar algum.

Daí a importância e, acima de tudo, a responsabilidade do professor em meio a essa abundância. Primeiro, ele poderá fazer a diferença entre o aluno ir ou não além do contato inicial com a língua estrangeira. O interesse que ele próprio professor demonstra pode contagiar seu aluno, positiva ou negativamente, para levar ou não o conhecimento adiante. Mais uma vez lembrando que Arendt enfatiza a participação do outro na ação. Segundo a autora, “[...] a ação sempre estabelece relações, e tem, portanto, a tendência inerente de romper todos os limites e transpor todas as fronteiras” (ARENDT, 2010, p. 238). Nesse sentido, o professor precisa lidar com o risco de o aprendizado acontecer ou

---

¹⁵⁴ Ver Anexo VIII.

não, em função dessa característica de “[...] ilimitabilidade inerente à ação [...]” (ARENDT, 2010, p. 239).

As escolhas que o professor faz quando decide ensinar ‘x’ ou ‘y’ em sua aula e os meios que disponibiliza para o aluno se relacione com aquele novo mundo, podem ser favoráveis ou não neste relacionar-se com o diferente, com o novo. Trata-se de um mundo de uma “língua estranha” como definiu o aluno Antunes em sua redação¹⁵⁵, “uns nome diferente do português”. Ou como escreveu a Juciléia, “É uma linguagem muito diferente. Mais na escola não dá pra aprender, porque o horário é muito pouco e não dá pra aprender quase nada. Mas eu vou me esforçar muito pra aprender.”¹⁵⁶

Em entrevista, as declarações da professora de inglês em relação aos alunos em geral são as seguintes:

Regiane: “Eles são intolerantes, não querem ouvir. Eles percebem que a estrutura está falida”.

Regiane: “Eles não querem nada com nada”.

Apesar de em alguns momentos isso acontecer, o que eu pessoalmente tenho visto é muito interesse em aprender. Talvez esse interesse não seja em estudar dentro dos moldes que estão sendo propostos, mas aprender sim. Aliás, pude observar uma sede enorme de muitas crianças deste 6º ano em aprender, do jeito deles. Afinal, são crianças e precisamos cuidar para não nos esquecermos disso. Acima de tudo entendo que precisamos procurar entender o que significa ser criança neste início de século XXI em um “[...] mundo rizomático¹⁵⁷, de interculturalidades, de justaposições, de diferentes complexidades” como descreve Menezes de Souza (2011a, p. 293) ao enfatizar nossa responsabilidade ética em ensinarmos os nossos alunos a lidar com, e não rejeitar, as

---

¹⁵⁵ Ver Anexo IX.

¹⁵⁶ Ver Anexo VIII.

¹⁵⁷ Menezes de Souza (2011a, p. 282) sugere a metáfora do rizoma como representativa da complexidade característica em que vivemos hoje. O conceito botânico de rizoma se refere a uma planta com ramificações sem formas específicas, isto é, não sabemos dizer onde começa ou termina, formando uma rede. São exemplos de plantas rizomáticas a grama, o gengibre, o bambu, a cana-de-açúcar. O conceito filosófico de rizoma foi desenvolvido pelos filósofos franceses Deleuze e Guattari (1995) e trata de temas como conexão, heterogeneidade, multiplicidade, entre outros.

diferenças sociais e culturais que permeiam a complexidade do nosso mundo. Entendo que, como professores de inglês, temos um papel importante ao intermediarmos o encontro do aluno com a “língua estranha”, como afirmou o aluno Antunes, citado acima. Um encontro que pode vir a ser um rico exercício de aprendizagem de como lidar com diferenças sociais e culturais, não apenas na dimensão global; isto é, com culturas de outros países, mas também, e principalmente, na dimensão local, ou seja, na cultura do nosso próprio país.

Concordo com Capra (1982, p. 31) que afirma ser necessário “reconhecer e comunicar amplamente o fato de que as nossas mudanças sociais correntes são manifestações de uma transformação cultural muito mais ampla e inevitável.” A concepção mecanicista do mundo, que está na base do nosso atual sistema de valores, está sendo desafiada por um novo paradigma – o digital – que nos impõe desafios epistemológicos, sociais, políticos, econômicos e éticos. Padrões de poder e controle predominantes em nossa sociedade estão sendo alterados a partir das mudanças nas formas de construção de conhecimento e nas formas de nos relacionarmos, mudanças amplamente influenciadas pelas novas tecnologias. Isso afeta diretamente nossas relações com as pessoas, inclusive com nossos alunos, desde os mais jovens. Entendo que investigar as construções de sentidos que servem de base às nossas manifestações sociais pode nos ajudar a compreender melhor nosso papel nesse processo de transformação.

3.7 Cena 5 – Professora Natasha e a ordem por trás do caos

No dia 28 de abril de 2011, fui assistir à aula da professora de informática, Natasha. Antes de irmos para a sala dos computadores, ainda na sala de aula, a professora informou aos alunos que deveriam se organizar em grupos. Seu

procedimento para efetivar essa organização chamou a minha atenção e o considero um momento significativo que agora descrevo para depois analisá-lo. A seguir, um excerto das minhas anotações dessa aula¹⁵⁸. Às 13 h 10 min a professora pergunta aos alunos:

[Natasha]: “Já dividimos os grupos? Quantos têm nessa sala?”

Kids talking about the groups. Girls screaming!!¹⁵⁹

Lousa

[6 people]	G1	2	3	4

13 h 13 min - Kids go there to write their names.

Após passar alguns comunicados aos alunos, a professora Natasha pergunta a eles se os grupos já teriam sido divididos e quantos alunos teriam na sala. Embora eu não tenha percebido na época, essas duas perguntas já apontavam para um relaxamento de controle por parte da Natasha. Isto é, ela conta com os alunos para gerenciar a organização dos grupos, assumindo uma posição de incompletude ao admitir não saber se os grupos já estavam divididos e quantos alunos havia na sala. Ainda que ela soubesse, o fato de ela ter perguntado para os alunos os coloca como participantes e corresponsáveis pelos processos da aula.

Enquanto ela verificava o número de alunos, as crianças conversavam e gritavam. A professora escreveu na lousa G1, 2, 3 e 4 e pediu que eles formassem grupos de seis. Às 13hs e 13 min, as crianças dirigem-se até a lousa e escrevem seus nomes abaixo dos números que representavam os grupos a serem formados. Todos de uma só vez, gritando, se agitando para lá e para cá, escrevendo, indo e voltando para a lousa em uma movimentação caótica aos meus olhos.

De repente, os grupos estão completos, cada aluno tem seu e todos retornam às suas carteiras. O número de vinte e dois alunos presentes em aula não foi obstáculo para que os quatro grupos fossem rapidamente organizados, mesmo com a necessária

---

¹⁵⁸ Ver Anexo II.

¹⁵⁹ Neste excerto, os três trechos em inglês correspondem respectivamente a: Crianças conversando sobre os grupos. Garotas gritando; [6 pessoas]; e Crianças vão lá [à lousa] escrever seus nomes.

redistribuição de alguns nomes, evitando que um dos grupos ficasse muito pequeno. Novamente, a professora Natasha, assume uma posição não controladora, porém ágil e participativa na organização da classe para a atividade na sala de informática.

Às 13 h 19 min, após a explicação da professora sobre a atividade que seria desenvolvida, os alunos saem correndo em direção à sala de informática. A Natasha os faz voltar para refazerem o caminho de maneira mais “calma”, em fila. Os alunos obedecem. Com isso, vemos que Natasha não abre mão do respeito e da organização necessários para o convívio no ambiente escolar, sem impor controle e um saber que se acredita completo.

A maneira como eu reagi internamente ao modo que Natasha organizou os grupos será o foco da análise a seguir.

Confesso que enquanto a Natasha anunciava a divisão em grupos, eu observava, irresistivelmente, antecipando seus passos. Fazia minhas anotações, já imaginando que após fazer a contagem dos alunos ela seguiria um critério “x” para a divisão e, então, ela própria fosse escrever seus nomes na lousa. Porém, houve uma ruptura na minha expectativa quando ela compartilhou com eles a organização dos grupos e aguardava tranquila enquanto aquele “caos” se auto-organizasse. Na verdade, digo isso hoje em retrospectiva, pois, naquele momento, meu pensamento foi: “Que loucura, isso não vai dar certo!”.

Eu só conseguia enxergar correria, bagunça e gritaria. Pensei comigo mesma que aquela organização tomaria a aula toda. Entretanto, para minha grata surpresa, eu estava enganada. Como que por mágica, aquele “caos” se transformou em ordem em poucos minutos. Com naturalidade (mas não sem barulho) os alunos construíram sozinhos seus grupos.

Essa, porém, foi a minha visão do cenário. A visão de uma *outsider-newcomer*¹⁶⁰. O conceito de diferentes *mindsets*, conforme articulado por Lankshear e Knobel (2003) aponta para diferentes visões de mundo, diferentes práticas culturais e diferentes subjetividades. O paradigma presente no mundo físico revela “atribuição de valores” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p.60) muito diferentes do paradigma do mundo digital. No espaço mecânico há limites físicos para a circulação de bens e pessoas o que acaba por definir que valores se estabeleçam a partir do “critério de escassez” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p.60). Tomemos a escola como um exemplo de espaço físico. Há um limite para o número de alunos possível em sala onde há que se estabelecerem critérios de seleção para o gerenciamento das vagas. Já no ciberespaço, regido pela lógica dos bits e não dos átomos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), terá mais valor o espaço que apresentar mais participantes, a exemplo das redes sociais como *Facebook* e *Orkut*. Também os participantes tendem a ampliar sua rede de amigos. A partir desses exemplos podemos inferir que, enquanto o espaço físico tem como característica a finitude, o espaço digital caracteriza-se pela tendência ao infinito. Diante da infinitude configura-se maior dificuldade de controle. Assim, a minha percepção de caos diante daquele cenário que se configurou na aula da Natasha revela a minha dificuldade em lidar com os alunos a partir de um paradigma que considere o incontrolável.

Natasha por sua vez, é uma professora familiarizada com a lógica digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), dentro da qual não há apenas um caminho a ser seguido, mas vários; lógica que pressupõe o emergente uma vez que, as infinitas possibilidades podem ser rearranjadas infinitamente. Nesse encontro com seus alunos, podemos verificar que ela compartilha com os alunos tarefas que tenderiam a ser

---

¹⁶⁰ Cf. item 1.5.

assumidas por uma professora *outsider-newcomer*, como revelado pela minha reação naquele dia: “Que loucura, isso não vai dar certo!”

Observei os procedimentos da professora Natasha com dupla surpresa. A mais imediata foi a que se deu diante da quebra da minha expectativa sobre o caos na sala de aula. Assistir àqueles alunos girando, correndo e gritando por alguns breves minutos e então, vê-los como que por mágica tendo conseguido se organizar em grupos, sem que eu pudesse identificar de que forma aquilo de fato se deu, me levou a perceber a ordem por trás do caos. Tendo sido socializada em um mundo analógico, tendo crescido e construído meus esquemas mentais a partir de conceitos de controle que visavam evitar o caos, tal experiência provocou uma desconstrução de sentidos sobre a minha prática pedagógica.

A outra surpresa que tive diante dos procedimentos da professora Natasha foi observar a mim mesma dentro de um paradigma analógico, controlador e, naquela situação, não observador das possibilidades dos alunos enquanto sujeitos capazes de suas próprias ações.

Arendt (2010) afirma que o conceito de ação trás em si a ideia de nascimento, de um novo começo. A autora enfatiza que, agimos quando, no encontro com o outro, nos revelamos a ele e o outro se revela a nós, cada um em sua singularidade. O crucial a respeito da ação é que agimos sobre seres que são capazes das suas próprias ações. Entendo que a professora Natasha agiu conforme o sentido proposto por Arendt quando compartilhou com seus alunos a tarefa de se organizarem, e o fez por acreditar que eram capazes. Eu, por minha vez, ao não acreditar que aquela opção traria o resultado esperado, não havia, nessa perspectiva, conseguido ver aqueles alunos como capazes de suas próprias ações e talvez os tivesse privado de exercitar a convivência, a socialização, a organização deles próprios dentro da sua rede de atuação. Esse meu

posicionamento, hoje interpreto, teria sido desrespeito. Não um desrespeito proposital, mas talvez ainda mais perigoso, pois oriundo de um *habitus* (BOURDIEU, 2010), de uma prática não refletida, já naturalizada, uma prática forjada dentro de uma lógica que não dará conta do mundo digital em construção. Acredito que práticas sustentadas por uma lógica em conflito com as demandas contemporâneas precisam ser problematizadas a fim de repensarmos a escola, seus limites e possibilidades.

Neste momento de transformações paradigmáticas pelas quais passa a sociedade, em sua transição de analógica para digital, a reflexão crítica sobre a prática educativa se faz rigorosamente necessária. Acredito que poderíamos dizer que nós, professores *outsider-newcomers*, e não apenas os professores, mas todos imersos na sociedade digital, estamos constantemente, em alguma medida, em algum momento, vivenciando o que Paulo Freire chama de saber ingênuo. Segundo Freire (2005)¹⁶¹, são ingênuos os saberes não refletidos, não problematizados.

Diante de um processo tão acelerado de mudanças, diante da emergência de tantos conhecimentos novos, entendo que a melhor atitude possível é a da humildade a que Vattimo (2004) se refere quando nos fala sobre o “pensamento fraco”: uma atitude de abertura diante de novos saberes. Tal atitude implica a humildade de nos sabermos inacabados e “conscientes do inacabamento” (FREIRE, 2009, p. 56), o que nos coloca abertos ao processo de superação daquilo que até então acreditamos ser possível ou suficiente em nossa prática docente. Ao observar o procedimento da professora Natasha, fiquei diante da necessidade de me reconhecer em meu *habitus* (BOURDIEU, 2010), ou seja, de repensar não só meus saberes sobre a prática educativa, mas principalmente, meus fazeres constituídos por gestos “cheios de significação” que se repetem no

---

¹⁶¹ Ver Menezes de Souza, 2011b, p. 129.

cotidiano do “espaço-tempo da escola” (FREIRE, 2009, p. 43-5) e através dos quais comunicamos aos alunos quem somos e de onde falamos.

O gesto aparentemente simples da professora Natasha, ao criar as condições para que os alunos se assumissem como seres capazes, nos remete a Freire que afirma (FREIRE, 2009, p. 41):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, [...] realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. [sic]

Em outras palavras, a professora Natasha, ao abrir espaço para os alunos formarem seus grupos através das suas próprias decisões e interações, exercitando as necessárias articulações que o encontro com o outro demanda, estava, primeiramente, comunicando a eles que são capazes de sua *assunção* (FREIRE, 2009, p. 42) como seres sociais e que tal *assunção*, ou seja, esse “assumir-se” é necessário para a formação democrática.

Nesse sentido, Freire (2009, p. 42) ainda nos lembra que:

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância.

Confesso que fiquei chocada diante da observação de mim mesma tendo caído na armadilha da atitude não democrática, controladora na organização dos grupos, mesmo quando eu me pensava aberta às possibilidades dos alunos como seres capazes de suas próprias ações. A professora Natasha, através da “corporeidade do exemplo”

(FREIRE, 2009, p. 34), ou seja, através da sua disposição em assumir o risco de compartilhar com os alunos aquilo que ela os viu como sendo capazes de realizar, primeiro, abriu espaço para o exercício da prática democrática e inter-relacional, tão necessária na conjuntura contemporânea. Além disso, entendo que a Natasha, a partir do seu gesto, ajudou-me no permanente exercício de buscar “diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (FREIRE, 2009, p. 65), isto é, obrigou-me a rever a validade de minhas crenças como professora em uma sala de aula e, com isso, ajudou-me a dar um passo à frente na constante tarefa ética de autocrítica, fundamental a todos nós, “seres inacabados” (FREIRE, 2009, p. 56), em processo de formação.

3.8 Considerações

A segunda fase da pesquisa teve início após um ano de investigação a respeito do uso das novas tecnologias na escola pública SS, período em que atuei como professora em condições bastante diversas de qualquer experiência anterior. Tal fato me levou a um constante processo de rupturas em minha prática pedagógica, sendo a principal, em relação à maneira como a presença da tecnologia, como principal recurso em aula, propicia a participação mais ativa dos alunos e inibe a centralização da aula na figura do professor. Porém, em razão das dificuldades técnicas encontradas para o desenvolvimento do projeto de “Familiarização com a língua inglesa através do computador” na escola SS, finalizei aquele ano interpretando que não havia como dar continuidade às aulas no formato que eu pretendia. Ainda assim, motivada pelo interesse das crianças em uma dinâmica de aulas que associasse o ensino de inglês às novas tecnologias, decidi observar alguns alunos em seu primeiro encontro formal com a aprendizagem de inglês no 6º ano do Ensino Fundamental.

Assim, durante a segunda fase da pesquisa, na escola RC observei as aulas de informática da professora Natasha e as aulas de inglês da professora Regiane. Apesar de não poder observar aulas de inglês associadas às novas tecnologias, pois nas escolas que investiguei não havia essa integração, os contrastes observados nos perfis/procedimentos das professoras de inglês, de informática e o meu inclusive, alimentaram em mim um processo de desconstruções e reconstruções de sentidos, em um exercício constante de “autoletramento crítico”. Entendo que tal exercício, como dito anteriormente, implica “se ouvir escutando o outro” conforme propõe Paulo Freire (2005, p.157)¹⁶² ao nos lembrar que nossos significados têm origem em nossas coletividades sócio-históricas e que isso “interfere, influencia e contribui” para nossas leituras de mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p.131).

Principalmente através das cenas 1 (professora Regiane), 3 (professora Celina) e 5 (professora Natasha) neste episódio II, busco salientar a importância de fazermos esse exercício diante da pluralidade e da diferença, características marcantes de nosso momento histórico de transição de paradigma analógico para digital, em que as mudanças “não são apenas sociais mas também epistemológicas”¹⁶³ conforme afirma Monte Mór (2011, p. 312) ao tratar das transformações pelas quais passam atualmente as relações sociais, inclusive no que tange aos professores e alunos, e sua interação com conhecimento, comunicação e linguagem. Em outras palavras, as epistemologias convencionais, isto é, os modos de construção do conhecimento, também estão passando por transformações e, a escola – local de construção de conhecimento – assim como os alunos e professores, estão sob influência dessas mudanças, além de serem, também, construtores delas.

---

¹⁶² Ver Menezes de Souza, 2011b, p. 130.

¹⁶³ Minha tradução para: “[...] are not only social but also epistemological” (MONTE MÓR, 2011, p. 312).

O movimento de aceleradas transformações e grande mobilidade, característico da sociedade digital, provoca maior contato entre os agentes produtores de sentidos e com isso as significações se complexificam, tendendo a gerar um maior potencial para conflitos. É nesse sentido que entendo ser importante o exercício do “autoletramento crítico”, ou seja, aprendermos a fazer leituras do outro e do mundo, reconhecendo que “somos frutos de nossas histórias [...] sempre sociais e coletivas” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 133) o que implica “lermos a nós mesmos enquanto fazemos leituras do outro” como afirma Menezes de Souza em alusão ao dizer de Freire sobre nos ouvirmos escutando o outro. Assim, a partir desse reconhecimento de que nossas leituras de mundo são influenciadas por nossa própria genealogia, a busca do encontro com o outro em um espaço de “a pluralidade e a diferença” (BIESTA, 2006) deve ser uma possibilidade a ser reconhecida e estimulada e não a ser eliminada, uma vez que, conforme nos lembra Arendt ao afirmar que a pluralidade é a condição da ação humana, “somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá.” (ARENDT, 2010, p. 9-10).

Na cena 2 deste episódio II, o contato com a professora Eliza, e a minha percepção sobre a rede que havia se estabelecido entre mim, ela e a aluna Laís a respeito do alfabeto em inglês, aliado ao contato com a teoria de transação organismo-ambiente de Dewey¹⁶⁴, contribuem para este trabalho quando explicitam a dinâmica das relações entre conhecimento e construtores de conhecimento e sentidos através da comunicação. Para Dewey (apud BIESTA, 2003, p. 12),

Comunicação não é uma simples transferência de informação de uma mente para outra, mas a coordenação e reconstrução prática de padrões de ação

---

¹⁶⁴ Cf. item 3.4.1.

individuais que resultam na criação de um mundo intersubjetivo partilhado.¹⁶⁵

Assim, entendo que a comunicação estabelecida entre mim, a aluna Laís e a professora Eliza pode ser usada como uma metáfora da criação do mundo intersubjetivo partilhado entre os alunos participantes da sociedade digital, a tecnologia e a escola. Visto dessa maneira, acredito que podemos ampliar nosso olhar sobre a presença das novas tecnologias dentro da escola pública mesmo quando não encontramos o maquinário (*hardware*) disponível. Com isso, argumento que a pesquisa sobre a presença das novas tecnologias na escola pública é tão importante quanto fora dela e que, para tanto, desenvolver estudos sobre as construções de sentidos dos alunos e dos professores pode ser uma alternativa profícua.

Por fim, resgato a presença da aluna Juciléia¹⁶⁶ neste trabalho para enfatizar o importante conceito de ação como proposto por Arendt (ARENDR, 2010; BIESTA, 2006). Acredito que, conforme trazido ao longo desta dissertação, “agimos sobre seres que são capazes de realizar suas próprias ações”¹⁶⁷ e, portanto, a ação é “[...] inerentemente imprevisível” e “[...] sempre implica um risco”¹⁶⁸. Diante das paradigmáticas transformações que vivenciamos nesse início de século, vejo como fundamental o resgate da proposta feita por Arendt em seu livro, “A Condição Humana”, de “pensar o que estamos fazendo” (ARENDR, 2010, p. 6) no mundo e eu diria mais especificamente, na escola; local de encontros de e com seres capazes de realizar suas próprias ações e, portanto, um local pleno de riscos, mas também de possibilidades.

---

¹⁶⁵ Minha tradução para: “Communication is not the simple transfer of information from one mind to another, but the practical coordination and reconstruction of individual patterns of action, which results in the creation of a shared, intersubjective world” (DEWEY apud BIESTA, 2003, p. 12).

¹⁶⁶ Cf. item 3.6.

¹⁶⁷ Arendt, 2010, p. 238.

¹⁶⁸ Minha tradução para: “[...] inherently unpredictable” e “[...] always entails a risk”(ARENDR apud BIESTA, 2006, p. 49).

A seguir, convido o leitor a acompanhar a narrativa sobre aspectos dos processos de transformação, construtores desta pesquisa.

4. EPISÓDIO III

4.1 O processo de transformação

Como sinalizei no início, minha motivação de pesquisa se deu a partir do meu interesse pela mudança de paradigma¹⁶⁹ analógico para digital, emergente da revolução tecnológica pela qual estamos passando, associado às experiências positivas que tive com o uso das TICs com alunos particulares e que me levaram à investigação com grupos de alunos de inglês na escola pública. Meus objetivos iniciais foram: a) investigar os processos de (des)construção de sentidos tanto dos alunos que já nasceram no ambiente regido pela lógica digital, como o meu próprio processo de (des)construção de sentidos e, b) vivenciar a complexidade que emerge das aulas de inglês estruturadas a partir da presença das TICs.

A construção de conhecimento foi, desde o século XVII, permeada por uma lógica forjada a partir da a) visão de mundo cartesiana, pautada na cisão de mente e corpo e no reducionismo dos fenômenos complexos; b) da física mecanicista newtoniana e sua concepção de universo como máquina; e, c) da metodologia científica defendida por Francis Bacon, um dos pilares da fundação da ciência moderna. Assim, a sociedade ocidental e sua cultura dominada pela ciência, das quais a física clássica foi tomada de modelo pelas demais ciências naturais, humanas e sociais, constituíram-se com atitudes e valores com ênfase no pensamento linear e desenvolveram tecnologias cujas metas eram o controle, a produção em massa, a padronização e, em geral, fortemente sujeitas a uma administração centralizada. Contaminada por essa lógica mecânica, nossa cultura escolar também promoveu e valorizou uma hierarquia

---

¹⁶⁹ Cf. Introdução e item 1.2.

vertical¹⁷⁰ e desencorajou o questionamento da autoridade e a autonomia do aluno, criando por vezes, o que eu chamo aqui de abismos entre professores e alunos.

Por outro lado, a lógica subjacente à tecnologia digital privilegia o fluxo constante de informações e conexões, sendo então caracterizada pela complexidade, pela mobilidade e pela auto-organização¹⁷¹ uma vez que o controle tende a ser impossível. Trata-se de uma lógica que nos permite uma visão mais orgânica e ecológica não apenas de nosso universo, mas também, de nossas possibilidades como participantes de uma rede de relações dinâmicas, permeadas por hierarquias horizontais, relações em que somos estimulados a integrar a mente racional e a mente intuitiva. As novas tecnologias são construídas possibilitando que o usuário descubra intuitivamente seus caminhos e, através de tentativas e erros, construa sua experiência¹⁷².

Nossos alunos, já socializados nessa lógica digital, têm concepções de construção de conhecimento menos permeadas pelo erro, pela punição e pelo controle e mais pautadas em experimentação, colaboração e distribuição. Entender como essa construção de conhecimentos e de sentidos se dá, acredito ser um dos grandes desafios daqueles que se fiam primordialmente no pensamento linear, homogeneizante e controlador, que dificulta a percepção da natureza dinâmica da realidade onde as construções se dão de forma mais acelerada, mais aparentemente caótica, mas não menos significativa em uma rede de relações.

Tal lógica abre espaço para privilegiarmos as diferenças que se constroem pela multiplicidade – a exemplo das redes sociais – originando mais contatos entre as pessoas e com isso mais construções de significações, mais diferenças e, também, maior potencial para o conflito. Se por um lado há a facilitação para a construção de grupos

---

¹⁷⁰ Como exemplo, ver item 3.3, cena em que a professora ministra aulas de inglês.

¹⁷¹ Ver item 3.7, cena em que os alunos organizam seus grupos na aula de informática.

¹⁷² Ver itens 2.4, 2.6 e 3.6, cenas em que os alunos Frederico, Estela e Juciléia constroem seus conhecimentos a partir das novas tecnologias e dos elementos linguísticos vistos em aula.

que se formam a partir de interesses comuns, por outro, isso implica a exclusão daqueles que não partilham dos mesmos interesses ou que não têm os mesmos recursos, criando novamente nichos de inclusão e exclusão. Dessa forma, por exemplo, o conhecimento da língua inglesa, predominante na Internet, poderá dar acesso a uma gama gigantesca de informação que pode ampliar as possibilidades de comparação e escolha¹⁷³ quando da construção do conhecimento.

Assim, influenciada pelas leituras das teorias dos novos letramentos, dos multiletramentos e do letramento crítico¹⁷⁴, senti-me instigada a investigar minha prática pedagógica a partir dessa mudança de paradigmas, focando nas construções de sentidos dos alunos e minhas próprias.

Na primeira fase da pesquisa¹⁷⁵, me propus a dar aulas de inglês na escola SS com o uso da Internet, em especial o site YouTube, representativo da lógica de complexidade e fluidez, como forma de examinar minha hipótese de que há uma relação entre o processo de ensino e a aprendizagem de inglês e as novas tecnologias que pode contribuir para mudança na construção de sentidos dos atores envolvidos. Durante esse período atentei para duas dimensões de relações, uma externa, entre mim e os alunos, e outra interna, de auto-observação, sempre em relação ao uso da tecnologia em aula.

Observar os alunos no contexto de nossas aulas, auxiliou-me a ampliar minha percepção dos sentidos construídos por eles¹⁷⁶ e também ampliar minha percepção sobre minha prática de aula, minhas crenças e valores como professora de inglês, com

---

¹⁷³ Cf. item 2.3, cena em que descrevo exemplo de atividade desenvolvida com vídeo do YouTube, visando expor os alunos à multiplicidade de estímulos semióticos (visuais e auditivos) e abrir espaço para a expressão de suas preferências.

¹⁷⁴ Cf. item 1.3.

¹⁷⁵ Cf. Episódio I.

¹⁷⁶ Cf. itens 2.4, 2.5 e 2.6.

especial atenção à minha tendência à centralização dos processos de ensino e aprendizagem e à dificuldade de sair do meu *modus operandi* tradicional¹⁷⁷.

Em função dos problemas técnicos com os computadores e a lenta conexão de banda larga, finalizei o ano referente à primeira fase da pesquisa interpretando que não seria possível continuar o projeto no ano seguinte. A maioria das vinte e oito aulas realizadas foi permeada por um alto grau de frustração no que dizia respeito às minhas expectativas, que hoje entendo como equivocadas. Eu acreditava que conseguiria pôr em prática minhas possibilidades como professora aliadas à minha experiência prévia. Em meus planos iniciais, eu apenas teria que ajustar minhas experiências de trabalho com tecnologia, até então bastante positivas, à configuração de sala de aula com aqueles alunos da escola pública. Porém, com o tempo entendi que não era apenas uma questão de ajuste; era necessária uma mudança de postura muito mais ampla e audaciosa do que eu poderia imaginar.

Saliento, porém, que apesar das dificuldades que vivenciei para *transacionar*¹⁷⁸, nos termos de Dewey, com os alunos de modo mais coerente com o paradigma digital, hoje, em retrospectiva, vejo que o trabalho foi sim produtivo. Apesar das contingências e das frustrações, hoje entendo que muito aconteceu, com relação ao ensino e aprendizagem de inglês para aquele grupo de crianças. Em nossa primeira aula¹⁷⁹, nosso primeiro contato, já com o uso do inglês em falas curtas, senti a maioria dos alunos com muita dificuldade para articular os sons, e alguns com muito receio da exposição; algo significativamente diferente do perfil dos alunos com quem eu já havia tido contato em cursos de idiomas. Porém, ao longo do ano eles foram se familiarizando com a rotina dos procedimentos da aula, onde precisavam participar produzindo pequenas frases, exercitando breves interações, entre si e comigo. Além disso, se mostraram mais

---

¹⁷⁷ Ver item 2.3 e 3.7.

¹⁷⁸ Cf. item 3.4.1.

¹⁷⁹ Cf. item 2.4 e Anexo I.

confortáveis com os sons da língua inglesa e mais desenvoltos para mobilizarem seus conhecimentos linguísticos. Percebi essas mudanças enquanto elaboravam o trabalho final em uma apresentação em PowerPoint, contendo os pontos mais relevantes para eles naquele ano. Através de seus trabalhos¹⁸⁰ pude verificar o progresso de cada um, dentro de seus limites e a partir de seus interesses e escolhas sobre o que iriam incluir em seus slides. Interessante observar que, a partir do dia em que eles foram apresentados ao PowerPoint, eu praticamente não tive mais problemas de disciplina. As aulas transcorreram em um estado de paz animador, sem brigas entre eles, sem movimentação de crianças na sala, nem das cadeiras giratórias¹⁸¹.

Assistir às aulas de informática da professora Natasha¹⁸² na escola RC, no ano seguinte, me auxiliou a identificar a necessidade de mudar minha concepção sobre o que é ser aluno e ser professor em uma sociedade regida pela lógica digital. Esse novo paradigma digital implica lidar com a complexidade e a contingência através do trabalho colaborativo. Reconheço que a lógica digital impõe inúmeros desafios para aqueles que foram socializados em um sistema construído por uma lógica mecânica. Assim como aqueles alunos da escola SS foram se tornando mais confiantes e produtivos conforme se familiarizaram com a língua inglesa, também o professor deve, acredito, se familiarizar com as novas tecnologias e a sua lógica subjacente.

Tanto as observações das aulas de informática como as de inglês que realizei na escola RC, na segunda fase da pesquisa, ofereceram muito conteúdo a ser observado.

---

¹⁸⁰ Ver Anexo X.

¹⁸¹ Durante as primeiras aulas do ano havia um estado de agitação excessiva por parte das crianças e tal agitação dificultava muito minha interação com elas. Em certo momento, identifiquei que as cadeiras giratórias eram um fator determinante naquela dinâmica caótica. Além da excitação diante dos computadores, ou da frustração em esperar os computadores funcionarem, as crianças se divertiam girando suas cadeiras no lugar ou de um lado para outro na sala. Foi então que troquei as cadeiras giratórias por cadeiras e bancos fixos, fato que ajudou a conter parte do excesso de energia que circulava naquelas aulas. Hoje vejo que essa atitude poderia ter sido desnecessária se, desde o início, tivéssemos realizado atividades em que os alunos pudessem interagir mais dinamicamente com o computador, construindo seus próprios materiais.

¹⁸² Cf. item 3.7.

Porém, foi a dinâmica presente nas aulas de inglês que mais me causou estranhamentos, apesar de ser o ambiente com o qual, a princípio, eu acreditava estaria mais familiarizada. A maneira como foi usado o material disponível, ou seja, a apostila fornecida pelo Governo do Estado de São Paulo causou-me crises de sentido e forte questionamento pessoal e profissional.

Hoje, em retrospectiva, consigo construir uma interpretação mais compreensível sobre todo o processo, mas durante grande parte do semestre, eu não conseguia entender como aqueles alunos - sem saberem os significados das palavras e muitas vezes sem nem entender o que eles tinham que fazer - conseguiam realizar tarefas sem sentido e nem pareciam se incomodar com aquilo. Ao final de cada leitura e tradução das instruções feitas pela professora¹⁸³, eu os via perdidos, entreolhando-se, como que buscando por dicas sobre o que fazer. Mas o processo se desenvolvia e ao final da aula, de alguma maneira, muitos deles haviam preenchido as suas apostilas. Minha forte impressão era de que eles não haviam aprendido inglês, mas algo havia acontecido ali. O que era? A cada aula eu me perguntava perplexa: Como essas crianças conseguem lidar com a falta de sentido?

A relação entre a professora e os alunos era quase que exclusivamente pautada na cobrança por ordem, silêncio e cumprimento de tarefas. As atividades da apostila várias vezes não eram claras para mim¹⁸⁴ e eu ficava imaginando o quão confuso aquilo deveria ser para os alunos. Eu me debatia com o que eu trazia como sendo o “jeito certo” de ensinar inglês, o meu, e o jeito daquela professora, o estranho, o diferente, o outro. Nesta relação entre mim e o outro, o outro sendo aquele tão diferente de mim, tive que me deparar com minhas certezas, com meus preconceitos, meus pressupostos de certo e errado, assim como tive que me deparar com meus não saberes. Segundo o

---

¹⁸³ Cf. item 3.3.

¹⁸⁴ A leitura das instruções era sempre feita pela professora em inglês, conforme presentes no enunciado da apostila. Na sequência, era feita a tradução para o português, de forma acelerada, sem explicações.

meu ponto de vista, ela sabia fazer algo que eu não saberia. Viver aquela realidade, diariamente, há mais de vinte anos, quase dez horas por dia, dentro de um ambiente que poderia ser descrito como hostil, carente de recursos e repleto de frustrações.

Enquanto eu observava as crianças, fui descobrindo que eles tinham “estratégias de sobrevivência”. A principal delas, partilhar. Assim que era estabelecido o tempo para que começassem a realizar as tarefas, eles se entreolhavam e começavam a buscar sinais entre eles sobre o que fazer. “Você entendeu?”. “O que é prá fazer?”. “Alguém sabe?”. Alguns alunos que já haviam estabelecido uma conexão mais próxima comigo vinham direto à minha carteira me perguntar como fazer, um de cada vez, em pares ou trios, mas sempre com discrição e agilidade, pois a professora poderia lhes chamar a atenção a qualquer momento e então voltariam correndo para seus lugares. Comecei a perceber que eles estabeleciam uma rede de contatos e entre eles aquele conhecimento específico, sobre como preencher a apostila, circulava¹⁸⁵.

Mesmo tendo percebido que venciam o desafio da apostila preenchida, eu ainda sentia necessidade de compreender qual o sentido daquilo tudo para eles. Havia algo mais que sustentava aquela rotina. O que era? Em um dado momento me dei conta de que o sentido que eu realmente procurava era o meu. A necessidade de um novo sentido pertencia a mim, e não a eles. A minha percepção de que os saberes que eu trazia comigo não estavam me ajudando naquele contexto, foi o meu momento crítico, e não deles.

Ao preencherem suas apostilas, inteiramente escritas em inglês, eles não estavam lidando apenas com o estranho, mas com o estranho dentro de um contexto familiar, portanto, não estranho, que sustentava o desconhecido e que tornava aquele “recém-desconhecido” aceitável. A cada exercício aquelas crianças iniciavam seus processos de

---

¹⁸⁵ Este evento nos remete a dois conceitos propostos por Gee (2000) mencionados anteriormente: a noção de *shape-shifting portfolio people* (Cf. item 1.4) e o conceito de conhecimento distribuído (Cf. item 3.4).

construção de sentidos que eram sustentados por uma narrativa¹⁸⁶ mais ampla, a narrativa escolar, dentro da qual está inserida outra narrativa que lhes é familiar, a do professor, e que por sua vez havia introduzido outra narrativa que se tornou familiar ao longo do semestre, a narrativa estabelecida pela apostila. Aquilo tudo começou a fazer sentido para mim. Percebi que aquelas crianças lidavam com a apostila como jogam vídeo game; não precisavam saber inglês, nem controlar os caminhos, elas intuitivamente, entre erros e acertos, atingem o objetivo final: “mudar de fase no joguinho”. E assim passam para a página seguinte.

O início deste projeto de pesquisa, na escola SS, foi marcado por um estado de utopia em relação às possibilidades oferecidas pelo uso das novas tecnologias. Porém a utopia logo deu lugar à perplexidade, uma vez que as dificuldades estruturais pareciam me impedir inclusive de realizar a continuação da pesquisa. Ou seja, eu estava com o dilema: “como pesquisar o uso das novas tecnologias se nem há tecnologia disponível?”. Esse desespero paralisante me levou a uma resposta simplificadora, “Não há tecnologia disponível, terei que analisar outro aspecto dessa realidade”.

Porém, a partir da diferenciação que Arendt (2010) faz entre “obra” e “ação”¹⁸⁷, verifiquei que ao focar nas novas tecnologias da forma como estava fazendo eu estava focando na atividade da obra, ou seja, no homem em suas atividades em um mundo artificial de coisas (apostilas, computadores) e que na verdade, sendo a educação a minha preocupação principal, o foco deveria estar na atividade da ação; isto é, no “encontro entre seres capazes de realizar suas próprias ações”. O deslocamento do meu foco, da obra para a ação, auxiliou-me a compreender que a minha formulação anterior “Não há tecnologia disponível, vou ter que analisar outro aspecto dessa realidade” era uma simplificação de uma complexidade inerente aos processos educacionais. Esses

---

¹⁸⁶ Ver o conceito de narrativa, conforme Bruner (2001), elaborado na Introdução.

¹⁸⁷ Ver item 1.8.

processos envolvem seres capazes de suas próprias ações e, portanto, trata-se de um processo imprevisível e incontrolável. Os alunos, como seres capazes, trazem em si o saber tecnológico, presente na sociedade digital; pois, esse saber está presente em suas vidas¹⁸⁸, em suas construções de sentido do mundo, seus interesses¹⁸⁹, suas possibilidades e limitações. Portanto, a tecnologia está sim presente na sala de aula, mesmo que não haja computadores disponíveis ou Internet funcionando.

Essa mudança no meu olhar a respeito da presença/ausência das novas tecnologias na escola pública levou a uma alteração do título deste trabalho. O título inicial “Pontes virtuais sobre abismos reais” transformou-se em “Pontes (ir)reais sobre abismos virtuais”. Pois, naquele momento inicial, eu percebia as novas tecnologias como possíveis pontes entre professores e alunos ocupando mundos separados por abismos reais, efetivos, gerados, entre outras razões, pelas suas diferentes visões de mundo. Os abismos eram interpretados por mim como fato, e as novas tecnologias como esperança.

Partindo da interpretação de que são as ações¹⁹⁰, isto é, o encontro entre professores e alunos, “seres capazes de realizar suas próprias ações” que irão servir de pontes sobre o abismo que possa haver entre eles, o novo título considera as *ações* como pontes reais (realizadas) ou irreais (não realizadas), mas sempre passíveis de serem construídas no encontro com o plural e o diferente (o outro).

Nesse contexto, as novas tecnologias, assim como as apostilas ou os livros didáticos, são instrumentos que compõem um aspecto da condição humana denominado por Arendt (2010) de obra. Relembrando, obra é a atividade que corresponde ao “não natural da existência humana”, que provê o mundo artificial das coisas. Aspecto integrante da condição humana, entendo que a obra, neste caso considerada como o uso das novas tecnologias, deve ser considerada, investigada e problematizada. Porém,

---

¹⁸⁸ Cf. item 2.4, por exemplo.

¹⁸⁹ Ver, por exemplo, item 3.6.

¹⁹⁰ Cf. item 1.8.

considero que esse aspecto da condição humana – a obra – não deve ser, ao contrário da ação, o nosso foco principal neste momento de transformações paradigmáticas, sob risco de perpetuarmos o atual estado de coisas dentro da escola pública – e fora dela. Entendo que nosso foco devem ser as ações e relações que emergem a partir do contato com as novas tecnologias dentro e fora da escola.

Pensando então na escola, recupero Morin (2009, p. 15) que nos lembra algo importante neste momento de mudança de paradigmas: o sistema de ensino nos obriga “a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; a eliminar tudo que causa desordens ou contradições no nosso entendimento”. Por isso a importância de ficarmos atentos ao fato de que precisamos aprender a lidar com a complexidade e não tentar eliminá-la.

Na primeira fase da pesquisa, eu tinha como proposta vivenciar a complexidade, mas acabei caindo na armadilha de reduzi-la ao interpretar que não havia tecnologia disponível. Ao longo do processo acabei por perceber que o engano estava em mim, que eu precisaria lidar com a complexidade de maneira mais produtiva.

Minha transição de um estado de perplexidade paralisante para uma perplexidade mais produtiva teve apoio na proposta de Sousa Santos (2010, p. 555) que sugere assumirmos a perplexidade como “sintoma de complexidade implícita”. Segundo o autor, ao assumirmos a perplexidade como sintoma de complexidade,

A perplexidade transforma-se na experiência social de um novo campo aberto de contradições onde existe uma competição relativamente desregulada entre as diferentes possibilidades. Sendo os resultados desta competição muito incertos, existe lugar de sobra para a inovação social e política, logo que a perplexidade seja transformada na capacidade de viajar sem mapas fiáveis¹⁹¹.

---

¹⁹¹ Sousa Santos, 2010, p. 555.

Ou seja, a perplexidade, ao ser interpretada como sintoma de complexidade, e não como problema, nos revela as contradições e possibilidades de uma dada situação. Essa competição de possibilidades leva a resultados incertos e é nos interstícios da incerteza que encontramos espaço para a inovação, desde que aceitemos agir dentro da incerteza, como diz o autor, “sem mapas fiáveis”, sem receitas, mas sim de forma criativa.

Porém, como lidar com a incerteza dos resultados desta competição entre possibilidades, sem mapas fiáveis para nos orientar? Como lidar com a frustração diante da aparente impossibilidade de mudança, já que os desafios são enormes, de caráter social, político, econômico e mesmo pessoal? Como lidar com a aparente desordem dentro da sala de aula que é contaminada por um mundo regido por uma lógica que ainda nos é estranha? Estamos falando da lógica digital que distribui o poder entre alunos e professores, deslocando os professores do seu local de controle e abrindo espaços para novas dinâmicas entre alunos, professores e construção de conhecimento. Como lidar com tantos desafios?

Concordo com Sousa Santos quando propõe que “a resposta é a aposta” (2010, p. 550). Segundo o autor,

A aposta é a metáfora da transformação social num mundo em que as razões e visões negativas (o que se rejeita) são muito mais convincentes do que as razões positivas (a identificação do que se quer e como chegar lá)¹⁹².

Ou seja, só apostará na transformação quem não está satisfeito com o estado de coisas atual, o oprimido e os seus aliados, e que almeja alguma mudança. Sousa Santos

---

¹⁹² Sousa Santos, 2010, p. 551.

ainda enfatiza que, uma vez que as razões para apostar na transformação social não são transparentes, essas razões devem ser objeto de argumentação.

A meu ver, esse processo de argumentação a que Santos se refere equivale ao processo de letramento crítico direcionado aos professores neste período de transformações paradigmáticas, a partir das teorias do letramento crítico, dos novos letramentos e dos multiletramentos¹⁹³. Isto é, entendo que tal argumentação se refere ao processo de investigação e compreensão dos próprios professores de que o “autoletramento crítico”¹⁹⁴ implica situarmos historicamente nossas próprias construções de sentido. Ou seja, sabermos de onde elas veem e ficarmos atentos à nossa constante tendência de repetir padrões a partir dos quais nos constituímos. Entendo que esse processo de “autoletramento crítico” também implica passar a olhar para as construções dos outros – seres capazes de construir seus próprios sentidos – como se originando a partir de um contexto social, histórico e coletivo, sempre ativo e, portanto, em constante mudança.

Neste trabalho, ao investigar o início do processo de ensino de inglês nos 5º e 6º anos do ensino fundamental na rede pública, observei muitas crianças altamente motivadas, interessadas e felizes em aprender inglês. Acredito que precisamos investir mais nesta fase do processo, ou seja, apostar no início desse trajeto, momento em que se constroem as predisposições positivas ou negativas em relação a um novo conhecimento.

O meu processo de pesquisa, através do “autoletramento crítico”, me ajudou a sair de um estado de utopia como professora e pesquisadora, me fez desembocar em uma perplexidade inicialmente paralisante com tendências simplificadoras e, portanto,

---

¹⁹³ Cf. item 1.3.

¹⁹⁴ Cf. Introdução.

perigosas, e acabou me trazendo a um estado de perplexidade mais produtiva que procurei narrar ao longo deste trabalho.

Ao experienciar, na primeira fase da pesquisa, o deslocamento do meu poder como professora, em dinâmicas permeadas pelo saber tecnológico, observei vários momentos significativos, como os trazidos pelas cenas em que encontramos o Frederico¹⁹⁵, o Vicente¹⁹⁶, a Estela¹⁹⁷ e, na segunda fase, a Juciléia¹⁹⁸. Esses protagonistas de suas histórias construíram seus sentidos e hoje me levam a acreditar que vale a pena aliar o ensino de inglês às novas tecnologias, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, na escola pública. Isso deve ser feito, porém, com forte investimento no processo de “autoletramento crítico” do professor, ou seja, no processo de desconstrução e reconstrução de sentidos dos professores não familiarizados com a lógica digital em seu encontro com seus alunos; um encontro de pessoas capazes de e responsáveis por suas próprias ações.

No que diz respeito à pesquisa acadêmica, enfatizo a urgência de que renovadas investigações sejam feitas na busca da compreensão dos modos pelos quais a presença das novas tecnologias em nossas escolas poderia facilitar a quebra da estrutura rígida e disciplinar do ensino de inglês e, com isso, contribuir para um novo olhar que observe e respeite as características do paradigma digital.

---

¹⁹⁵ Cf. item 2.4.

¹⁹⁶ Cf. item 2.5.

¹⁹⁷ Cf. item 2.6.

¹⁹⁸ Cf. item 3.6.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDT, H. **A condição humana**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BHABHA, H. K. **The location of culture**. London: Routledge, 1994.
- BIESTA, G. J. J., BURBULES, N.C. **Pragmatism and educational research**. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, Inc, 2003.
- BIESTA, G. J. J. **Beyond learning: democratic education for a human future**. Boulder: Paradigm Publishers, 2006.
- BIGUM, C., LANKSHEAR, C. **Literacies and technologies in school settings: findings from the field**. ALEA/ATEA National Conference. Canberra: July 7th, 1998. Disponível em: <http://www.schools.ash.org.au/litweb/bigum.html>. Último acesso em 23/09/2012.
- BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2010.
- BRUNER, J. A interpretação narrativa da realidade. In: _____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Making stories: law, literature, life**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2002.
- BURGESS, J., GREEN, J. **YouTube: online video and participatory culture**. Cambridge: Polity press, 2009.
- CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- COPE, B., KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____. (eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B., KALANTZIS, M. **Productive Diversity: A New Australian approach to work and management**. Sydney: Pluto. 1997

DAY, R. Ethics, affinity and the coming communities. In: **Philosophy & Social Criticism**. vol 27 nº 1. Pp. 21 – 38. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage Publications, 2001.

Disponível em: <http://psc.sagepub.com/content/27/1/21.abstract>

Último acesso em: 23/09/2012.

ELLIS, C., ADAMS, T. E., BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. In: **Forum: Qualitative Social Research**. Volume 12, No. 1, Art. 10, Jan. 2011.

Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>.

Último acesso em: 23/09/2012.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock, M. C. (ed.) **Handbook of research on teaching**. 3ª ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: _____. **Coleção Leitura**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2010.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B., KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge , 2000.

GEE, J. P. Semiotic domains: Is playing video games a “waste of time”? In: _____. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York, Palgrave Macmillan, 2003.

GEE, J. P. Shape-Shifting Portfolio People. In: _____. **Situated language learning: a critique of traditional schooling**. New York, Routledge, 2004.

GEE, J. P., HAYES, E. R., **Language and learning in the digital age**. London and New York: Routledge, 2011.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York, Basic Books, 1973.

JENKINS, H. What happened before YouTube. In: BURGESS, J., GREEN, J. **You Yube. online video and participatory culture**. Cambridge, Polity Press, 2009.

JOURDAIN, R. **Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação**. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 1998.

KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B., KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B., KALANTZIS, M (eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. From 'Reading' to the 'New Literacy Studies'. In: _____. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. Atoms and Bits: literacy and the challenge of mindsets. In: _____. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. 'Digital epistemologies': rethinking knowledge for classroom learning. In: _____. **New literacies: changing knowledge in the classroom**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LISTER, M., DOVEY, J., GIDDINGS, S., GRANT, I., KELLY, K. **New media: a critical introduction**. 2nd ed. London: Routledge, 2009.

LUKE, A., FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In: MUSPRATT, S., LUKE, A., FREEBODY, P. (eds.). **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Sydney: Allen & Unwin, 1997.

LUKE, C. Cyber-schooling and technological change. Multiliteracies for new times. In: COPE, B., KALANTZIS, M (eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

MANOVICH, L. **The language of new media**. Cambridge, MA: MIT Press, 2001.

MATTELART, A. **Diversidade cultural e mundialização**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MAXWELL, A. J. **Qualitative research design: an interactive approach**. 2nd ed. UK: Sage Publications, 2005.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In: BENJAMIN, A. J. (org.) **Margens da cultura: mestiçagens, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (2011a) O professor de inglês e os letramentos no século XXI: método ou ética? In: JORDÃO, C. M., MARTINEZ, J. Z., HALU, R.C. (orgs.) **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. **Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada** vol. 15. Campinas, SP: Pontes editores, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (2011b) Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F., ARAÚJO, V. DE A. (orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. In: **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 46(1): 31- 44, Jan./Jun., 2007.

MONTE MÓR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F., ARAÚJO, V. DE A. (orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NOGUEIRA, M. A., NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica. **Coleção Pensadores & Educação**, v. 4, 2004.

PRATT, M. L. **Imperial eyes: travel writing and transculturation**. London and New York: Routledge, 1992.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema ambíguo. In: ROCHA, C. H., TONELLI, J. R., DA SILVA, K. A. (orgs.) **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Coleção: **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada** vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

RORTY, R. Foreword. In: VATTIMO, G., **Nihilism and emancipation: ethics, politics, and law**. New York: Columbia University Press, 2004.

SANTOS, B. DE S. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B. DE S., MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SHOR, I. What is critical literacy? In: **Journal for Pedagogy, Pluralism and Practice**. Issue 4, vol.1: outono, 1999.

Disponível em: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>. Último acesso em: 23/09/2012.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B. & KALANTZIS, M. (eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

TODD, S. **Toward an imperfect education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism**. Boulder: Paradigm, 2009.

VATTIMO, G. **Nihilism and emancipation: ethics, politics, and law**. New York: Columbia University Press, 2004.

WACQUANT, L. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZAHAVI, D. The lifeworld. In: _____. **Husserl's Phenomenology**. Stanford, CA: Stanford University Press, 2003.

MATERIAIS UTILIZADOS

GOOGLE TRADUTOR. Disponível em: <http://translate.google.com.br/>. Último acesso em: 24/09/2012.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Cadernos do Programa São Paulo Faz Escola. Caderno do aluno, 5ª série/6º ano, vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Inglês. São Paulo: Posigraf. s/d.

TEXT TO SPEECH. Disponível em: <http://text-to-speech.imtranslator.net/>. Último acesso em 24/09/2012.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	p. 175
Anexo II	p. 177
Anexo III	p. 178
Anexo IV	p. 179
Anexo V	p. 180
Anexo VI	p. 182
Anexo VII	p. 183
Anexo VIII	p. 184
Anexo IX	p. 185
Anexo X	p. 186

ANEXO I

Escola SS Plano de aulas/ realizado

Dia 01-

Pretendido

- 1- conhecer os alunos, estabelecer conexão. ok.

5 pais na reunião de apresentação do projeto. 13 alunos presentes. Alguns se sobressaíram positivamente, alguns não seguiam o fluxo das atividades, chagando a atrapalhar minha atuação (não estavam interessados? O computador não funcionou direito? Não fui clara?)

[Frederico]*: quando perguntados sobre se haviam escolhido estar ali ou foram porque os pais quiseram, este aluno foi indicado pelos outros como quem não queria ter vindo. Perguntei-lhe por que, ele disse que não iria aprender, não adiantava vir para aula. Mais tarde a diretora me informou que ele tem problema de baixa autoestima por causa do sobrepeso e da cor. Na hora de repetir, demonstrou muita resistência para articular os sons.

[Estela]*: seu computador funcionou bem o tempo todo e ela conseguiu fazer a atividade proposta várias vezes, expandindo o uso da ferramenta com tranquilidade. Mais tarde a diretora ficou surpresa com meu feedback positivo pois esta aluna é “repetente e tem dificuldade de aprendizagem”.

[Pedro Paulo]*: muito tímido e quieto, o menor de todos. Quando fui conferir se ele tinha anotado o nome do site no caderno, ele falou baixinho que já sabia de cor.

[Renato]*: esperto, mas o computador não funcionou bem. Mãe havia conversado comigo antes da aula demonstrando interesse em colocá-lo para estudar inglês e pediu orientação. Coloquei-me a disposição para conversarmos mais depois.

[Ricardo]*: esperto, porém não obediente. Estava digitando algo sobre jogos e precisei enfatizar que aquela não era hora para jogos e que ele deveria ficar no site que estávamos usando.

[Cesar]*: cheio de vida. Pediu que eu falasse só em inglês com eles. Resolvi então atendê-lo, neste momento todos ficaram quietos (pela primeira vez), olhando com atenção.

[Viviane]*: muito falante, mostrou o que sabia em inglês o tempo todo, além de fazer muitas perguntas sobre como se diz certas coisas em inglês. Vogal de apoio bastante evidente.

Um dos meninos, não sei se o [Renato]*, ou outro, veio me perguntar se eu falava outra língua além do inglês.

Crianças muito curiosas sobre a língua, ávidas por aprender. Será assim com outras matérias? Com o inglês é diferente, se sim, por que?

2- Usar computador : site Text Speech. **ok.**

Alguns não conseguiram utilizar pois a rede tem problemas e os computadores às vezes desligam. Um deles pareceu ter vírus (a digitação não se mantinha na tela). Tivemos apenas 30 minutos juntos, pois os primeiros 30 mins foram utilizados com reunião com os pais por confusão da escola. Minha sugestão foi que eles tivessem chegado 30 mins antes para esta reunião comigo.

3-What's your name? /My name is.... Em geral, pareceram ter dificuldade de descobrir o que eu estava falando, mesmo após meu exemplo (usando meu nome e mostrando a etiqueta que eu tinha colada em mim).Cada um recebeu uma etiqueta e escreveram seus nomes nelas.

Fiz repetição em grupo/ individual. Eles escreveram no site My name is... e ouviram o "homem" falar. Para alguns não funcionou, sugeri tentarem em casa.

Nem todos têm computador. Os que não tem, usam de vez em quando na casa de parentes.

Ao final da aula fiz chamada e ensinei a responder "Here".

OBS: Muito ávidos por aprender. Cheios de energia. Requisitaram minha atenção individualmente o tempo todo. Ao final , quando perguntei o que havíamos aprendido , alguém falou: "Nada", outro disse:"Muito pouco". Isto é positivo? Queriam mais? Negativo ? Frustraram-se?

Decidi que na aula seguinte vou usar uma sala regular, sem computadores, pois não tenho como concorrer com os computadores. Preciso primeiro estabelecer uma rotina de trabalho, preciso acalmá-los, fazendo alguma atividade que lhes dê a sensação de que estão aprendendo inglês. Preciso me organizar melhor para que as atividades no computador ocorram de maneira mais independente de mim. Não tenho como atendê-los individualmente ao mesmo tempo. E suas necessidades são diferentes entre si. Cada computador/aluno apresentou um problema/comportamento diferente.

Um caos muito interessante, não há como controlar. Uma experiência muito liberadora, eu não sou o centro da atenção, sou necessária, mas não imponho o caminho, cada um ficou livre.

[*nome fictício]

[Fim do Dia 1]

ANEXO II

 28/04/11
 5ª 13hs.

No computador. f' a lou e a chave.
 Frenos e cartaz. Foram destruídos.
 Aulas vou colocar na lousa. Conste 20/04/11 10hs.
 Róda Escola da Família.

Movie maker (no telas)
 mostrar como funciona o programa.
 Vou fazer. Mas vos não vai fazer hoje.
 Trazer Aqui de casa.

Kid: vai demonstrar!
 Aulas q' vem em grupo.

pesquisar na Fala no video.
 Internet sobre o q' se quer falar.

f' dividir os grupos? Ok, tem mais sete?

Kids talking about the groups. Girls screaming!!

LOUSA
 (6 people) G 1   2   3   4

13h13 Kids go there to write their names.

1ª PC   pesquisar imagens/fala.   3 kids
 2ª PC   montar o video.   3 kids

Vou baixar o video (se conseguirmos porque aqui demora muito).
 video / música / o q' vai falar.
 1 caderno por grupo.

ANEXO III

12/05/11

pal tou (for embore)
a compahe
excurso.

Apreendi e falar "Excuse-me."

Pedagoga - gubondo, falando de falar e
eles.

They don't sit down!!

A classe está cheia.

Ele foi num passeio e manteve conversar
a ativi/ dele e ele vai ver
na próxima aula.

Por isso

Breve

numa mês (3

filmei

CEP

explicando sobre
e-mail

algum e-mail/
outros e-mail.

/aich/
hotmail

/Gmail/
g.mail

Autos - Autos.

ANEXO IV

1-http://www.youtube.com/watch?v=8ZlckdS9_Ks&feature=related

2-<http://www.youtube.com/watch?v=qHRtm14wSO0&feature=related>

3-<http://www.youtube.com/watch?v=5enDRrWyXaw&feature=related>

4-<http://www.youtube.com/watch?v=9LjhtNWdZ2A&feature=related>

5-http://www.youtube.com/watch?v=e940zV_PECg&feature=related

postado por cecilia às 16:20 nenhum comentário:

quinta-feira, 15 de abril de 2010

What's your name?

1-
<http://www.youtube.com/watch?v=dSM1dZkjh4&feature=related>

2-
<http://www.youtube.com/watch?v=IhMMpjNzCr&feature=related>

How old are you?

3-http://www.youtube.com/watch?v=huQSBaff8xQ&feature=Playlist&p=DA518989E3078AD3&playnext_from=PL&playnext_to=PL

next=1&index=28

postado por cecilia às 06:35 nenhum comentário:

quinta-feira, 1 de abril de 2010

1-
http://www.youtube.com/watch?v=DU1A0fSW5_s
(1- 10)

2-<http://www.youtube.com/watch?v=XZuUz3WNv-w>
(1- 10)

6-<http://www.youtube.com/watch?v=p-f6aboKAEF&feature=channel>

postado por cecilia às 15:27 nenhum comentário:

quarta-feira, 26 de maio de 2010

1-<http://www.youtube.com/watch?v=3AhdRm8EWCA&feature=related>

2-<http://www.youtube.com/watch?v=p-Y-8pQJJC4&feature=related>

3-<http://www.youtube.com/watch?v=LH7ZiVuxrHE&feature=related>

4-<http://www.youtube.com/watch?v=qE0B5rYdy8I&feature=related>

postado por cecilia às 15:23 nenhum comentário:

sábado, 15 de maio de 2010

Goodbye

<http://www.youtube.com/watch?v=4pFMC4D-JJ0&feature=related>

postado por cecilia às 10:27 nenhum comentário:

Início

Postagens mais antigas

ANEXO V

Inglês - 5ª série/6º ano - Volume 1

2. Study the illustrations and the labels below.

Touch foreheads and exchange breaths

One, two or three kisses on the cheek

Hug

Shake hands

Bow

Bow with their hands in front of their chests

Shake hands and exchange kisses on the cheek

3. Now read the text and fill in the gaps with the labels in Activity 2.

Many people from Asian cultures bow (a) when they greet each other. In Japan, for example, people bow with their arms alongside their body. The more respect one wants to show, the deeper the bow. In other Asian countries, such as Cambodia, Thailand and Laos, people _____ (b), positioning their hands close together with the fingers pointed upwards.

Greeting rituals vary a lot in Western cultures. In most countries, people usually _____ (c) in formal occasions. This happens in places like the USA, France and Germany. In Mexico, they _____ (d) when they greet formally and this is called the *abrazo*. In more informal situations, within the family or in a circle of friends, people tend to exchange _____ (e) to greet each other.

There are other peculiar forms of greetings. In Eastern Europe and the Middle East men _____ (f). This kind of greeting is also found in countries such as Cuba and Italy. In Hawaii, there is a traditional greeting called *aha*; people _____ (g).

To learn more about greetings, do an internet research using the search words "body+language+across+cultures".

4. Get together in groups of four and follow the steps below to make a "teen greeting" poster.

- Talk about various forms of greetings among teenagers.
- Decide on one greeting to be illustrated.
- Draw a picture illustrating the chosen greeting. Use A4 paper to do it.
- Ask your teacher to help you write a label for your greeting in English.

ANEXO VI

THE ALPHABET

A, B, C, D, E, F, G, H, I

J, K, L, M, N, O, P, Q, R

S, T, U, V, W, X, Y, Z

ANEXO VII

Inglês - 5ª série/6º ano - Volume 1

SITUATED LEARNING 3
PERSONAL INFORMATION: FILLING OUT FORMS
AND IDENTIFICATION CARDS

1. Read the text quickly and tick the correct answer: what kind of text is it?

- ( ) a newspaper article
 ( ) a subscription form
 ( ) an advertisement

SIGN UP NOW!

Fill in the form below and subscribe to _____ magazine for up to 53% off normal prices on the newsstand. It's like getting 4 issues FREE!

First name: _____

Middle name(s): _____

Last name: _____

Address: _____

City: _____

State: _____

Zip/Postal code: _____

Country: _____

E-mail: _____

Age: _____

Would you like to receive special offers and discounts by email from _____ magazine?

( ) Yes ( ) No

ANEXO VIII

Ju

10 5 11

Por que eu quero estudar inglês?

Porque é muito diferente e muito importante para muitas coisas.

Eu quero inglês quero muito aprender mais é muito difícil.

Eu quero muitas músicas em inglês e espanhol.

É uma linguagem muito diferente.

Mais na escola não dá muito pra aprender porque o professor é muito pouco e não dá pra aprender quase nada. Mais vou me esforçar muito pra aprender...

ANEXO IX

S O O S S O

DATA 30/05/2015

Eu quero estudar inglês, porque eu quero estudar inglês
 eu quero aprender, porque é uma língua estrangeira e não é
 obrigatório de, português eu quero aprender, porque o inglês é
 muito bom

101-5-5 (01-5-5)

ANEXO X

Ingles na escola.

Eu aprendi muitas coisas !!!!

```

graph TD
    animais --> cores
    cores --> numeros
    numeros --> meses
    meses --> palavras
    palavras --> animais
  
```

ei	bi	ci	Di	i	ef	dgi	eidg
							e

colors

- Red
- Blue
- Black
- White
- Green
- Pink
- Yellow
- Orange

English

I like football

famous

car

Motorbike

See you later alligator after a while
crocodile

INGLÊS NA ESCOLA!!!

ANTES A GENTE MECHIA NO PC, MUITO POUCO
AGORA NOS MECHEMOS BASTANTE
E EU APREI A FALAR LETRAS EM INGLÊS

animals

colors

- Eu aprendi a falar letras em inglês...
- São essas, pink, yellow, black, gold, blue, green, white, orange e só

alfabet

CARS

motorbike

Eu adoro moto

aeroplane

CROCODILE

SEE YOU LATER,
 ALLIGATOR
 AFTER A WHILE
 CROCODILE