UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

RENATA MATSUMOTO

(INTER)FACES COLABORATIVAS?
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE AMBIENTES VIRTUAIS EDUCACIONAIS BASEADOS EM REDES SOCIAIS

(Exemplar revisado)

São Paulo
2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

(Inter)faces colaborativas?
Uma análise discursiva de ambientes virtuais educacionais baseados em redes sociais

(Exemplar revisado)

Renata Matsumoto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

MATSUMOTO, Renata. **(Inter)faces colaborativas?** Uma análise discursiva de ambientes virtuais educacionais baseados em redes sociais. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

Banca examinadora:

Profa. Dra. Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos

Instituição: Universidade de São Paulo Assinatura _____

Profa. Dra. Walkyria Maria Monte Mór

Instituição: Universidade de São Paulo Assinatura _____

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia Assinatura_____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Deusa, por ter me guiado ao longo de meu percurso acadêmico e por sempre ter me motivado a acreditar em meu potencial como (iniciante) pesquisadora. Obrigada por sempre ter levantado questões que me levariam a refletir ainda mais sobre meu trabalho. Agradeço também pelo apoio para que eu tivesse uma experiência nos Estados Unidos, a qual me possibilitou novas perspectivas de mundo.

Ao Diego, por toda a paciência, compreensão e debates acadêmicos em todos esses anos. Aos meus pais, por terem me proporcionado todas as chances de obter conhecimento. À minha família, em especial, aos meus avós, à Aline, à Harumi, ao Cristiano, à Maria, ao Paulo e à Bárbara, por terem me apoiado durante o período de pesquisa.

Envio sinceros agradecimentos às Profas. Walkyria Monte Mór e Anna Maria Carmagnani, pelas valiosas colaborações tanto no exame de qualificação quanto em meu período na graduação e pós-graduação. Agradeço também os Professores John Milton e Marisa Grigoletto, por terem escrito cartas de recomendação para que eu pudesse ir aos Estados Unidos. À Profa. Heloisa Brito de Albuquerque Costa, por ter me apresentado diversos percursos rizomáticos e por colaborar para a minha reflexão sobre minha pesquisa.

À Fulbright e à CAPES, pela experiência como professora nos Estados Unidos. Aos Professores David Foster, Clarice Deal e Isis McElroy, por me possibilitarem a chance de desenvolver novas ideias e projetos na Arizona State University. Ao Andrew Ross e David Parks, pela oportunidade de trabalhar com tecnologia educacional nos EUA. À equipe do Institute of International Education, principalmente à Nicole Lebenson, por ter prontamente me ajudado quando precisei, e à Marsha Frith, por permitir a oportunidade de trabalhar na equipe do SILC LSS. Às Professoras Laura Turchi e Elizabeth Horan, por contribuírem para o meu desenvolvimento acadêmico.

Às amigas Bruna Cababe, Michelle Valadão e Joyce Carvalho. Obrigada por não terem poupado esforços para me ajudar.

Às minhas amigas de longa data e de amizade sincera, que sempre fazem meus dias ficarem melhores: Carol, Raura, Thais, Lorena, Hevelyn e Nayama.

Aos colegas de grupo de pesquisa, especialmente, à Ingrid, pela leitura inicial e ombro amigo, à Bianca, por sempre dar uma dose a mais de ânimo, e à Juliana, pelas conversas e ajuda no campo profissional.

À equipe da See-Saw Panamby, em especial, à Ana Paula Barioni, por sempre ter acreditado em meu trabalho e por ter me apoiado profissionalmente, à Ciça e à Paula Prado, por terem me apoiado no começo da pesquisa.

À Marion, pela amizade que foi se fortalecendo e pelas contribuições no âmbito acadêmico e profissional. Ao Elton Furlanetto, pela ajuda no início da pesquisa. À Thays Palomares, pela amizade e pela colaboração nesse período.

Aos amigos da ASU, principalmente Ding Ding, Alonso, Oxana, Cristina Escudero, Abilash, Michael Chang, Xinjie Chen, Sherry Koopot, Jini e LaPriel. Muito obrigada pela amizade de vocês e por manterem contato comigo!

Aos meus alunos, principalmente os da Arizona State University, por terem despertado ainda mais o meu entusiasmo para das aulas! Agradeço pelo contato mantido pela Melinda, Greg, Madeline e Audrey.

Ao pessoal do IFUSP, em especial, à Profa. Carmen Pimentel Cintra do Prado, à Cláudia, à Izabel, ao Éber e ao Cristiano, pelo companheirismo no âmbito profissional.

A todos aqueles que não foram aqui nomeados, mas que me ajudaram direta ou indiretamente nesse período de minha formação acadêmica.

"Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut"

Gilberto Gil

RESUMO

MATSUMOTO, Renata. **(Inter)faces colaborativas?** Uma análise discursiva de ambientes virtuais educacionais baseados em redes sociais. 2013. 116 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Nos últimos anos, tanto em esfera nacional quanto internacional, notamos a presença de um discurso político-educacional que incentiva a apropriação de tecnologias digitais na/pela instituição escolar. Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a analisar três ambientes virtuais educacionais, sendo que dois deles foram lançados por dois diferentes institutos de idiomas brasileiros e o terceiro por uma fundação educacional do Reino Unido, com o propósito de problematizar o modo como são adotados na formação dos alunos. As plataformas selecionadas neste estudo são calcadas em recursos provindos de redes sociais virtuais. Assim, esta dissertação levanta e corrobora a hipótese de que ambientes educacionais baseados nessas redes não necessariamente propiciam interação entre os usuários e, consequentemente, não oferecem muitas possibilidades de colaboração na relação pedagógica, visto que são desenvolvidos com propósitos diferentes daqueles que tornam tais redes populares. Considerando isso, utilizamos conceitos provindos da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1969; ORLANDI, 2005; BRANDÃO, 2004) e dos Estudos Sociológicos (BAUMAN, 2007) e Filosóficos (DELEUZE; GUATTARI, 2000) como nosso principal aparato teórico. De modo geral, observamos que a interação entre os usuários, tão própria do meio digital, independe das inúmeras ferramentas disponíveis, estando sujeita ao dinamismo das relações interpessoais ali presente. Além disso, a apropriação de tecnologias digitais na educação normalmente vem acompanhada de questões mercadológicas, as quais podem limitar o potencial colaborativo desses ambientes ao visar à angariação de novos *clientes* em detrimento do engajamento dos atuais alunos. Levando isso em consideração, concluímos que, para que haja produção colaborativa de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, seria necessário que a escola aderisse à concepção digital de comunicação de modo crítico.

Palavras-chave: ambientes virtuais educacionais, redes sociais, discurso, letramento, mercantilização na educação.

ABSTRACT

MATSUMOTO, Renata. **Collaborative (inter)faces?** A discourse analysis of virtual educational environments based on social networks. 2013. 116 p. Dissertation (Master's Degree). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Recently, both nationally and internationally, we have noticed the presence of a political-educational discourse that encourages the adoption of digital technologies at/by the educational institution. In this sense, this research aims at analyzing three virtual educational environments, two of which were launched by two different Brazilian language centers and the third one by an educational foundation of the United Kingdom, with the purpose of questioning the way they have been adopted in the students' education. The platforms selected for this study are based on social networking resources. Thus, this dissertation formulates and corroborates the hypothesis that virtual educational environments based on social networking sites do not necessarily provide interaction between users and, consequently, do not offer many collaboration possibilities in the pedagogical relation, since they are developed with objectives that are different from the ones that make these networks popular. Considering this, we have adopted Discourse Analysis concepts (PÊCHEUX, 1969; ORLANDI, 2005; BRANDÃO, 2004), and Sociological (BAUMAN, 2007) and Philosophical Studies (DELEUZE; GUATTARI, 2000) as our main theoretical perspective. In general, we have observed that the interaction between the users, which is so typical in the digital medium, does not rely on the innumerous available resources, but on the interpersonal relations dynamism present there. Besides that, the adoption of digital technologies in education is usually followed by capitalist issues, which can limit the collaborative potential of these environments when having more *clients* becomes more important than engaging the current students. Taking this into account, we conclude that, in order to have students and teachers collaboratively engaged in the teaching and learning process, the school would have to make use of the digital communication conception in a critical way.

Keywords: virtual educational environments, social networks, discourse, literacy, market practices in education.

(INTER)FACES COLABORATIVAS?
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE AMBIENTES VIRTUAIS EDUCACIONAIS BASEADOS EM REDES SOCIAIS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....12

CAPÍTULO 1 – PENSAMENTO EM REDE: O RIZOMA COMO METÁFORA PARA A HIPERTEXTUALIDADE DAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS.....24

1.1. *Webs:* um percurso evolutivo.....24

1.2. A rede social na internet: uma descrição das (inter)faces do perfil de usuário.....28

1.3. O letramento digital e sua relação com a experiência do usuário na internet.....35

1.4. Rizoma: uma metáfora para a característica hipertextual das redes sociais virtuais.....37

CAPÍTULO 2 – "CIBERVIDA" SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR (?): UMA ANÁLISE DE AMBIENTES VIRTUAIS EDUCACIONAIS.....43

2.1. A rede na escola e a escola na rede: um benefício?.....43

2.2. O aluno de inglês como *cidadão do mundo*(?): uma análise discursiva do ambiente A.....47

2.2.1. Interface e perfil de usuário: uma análise comparativa do ambiente A com serviços públicos de rede social.....47

2.2.2. Análise dos dizeres do ambiente A.....53

2.3. Imersão virtual em um simulacro da sociedade britânica: uma análise discursiva do ambiente B.....57

2.3.1. Interface e perfil de usuário: uma análise comparativa do ambiente B com serviços públicos de rede social.....58

2.3.2. Análise dos dizeres do ambiente B.....65

2.4. A utopia de entendimento mútuo entre os países: uma análise discursiva do ambiente C.....71

2.4.1. Interface e perfil de usuário: uma análise comparativa do ambiente C com serviços públicos de rede social.....72

2.4.2. Análise dos dizeres do ambiente C.....77

CAPÍTULO 3 – A CULTURA DIGITAL E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS.....83

3.1. Cidadão do mundo, ser multicultural: “a janela é a tela”.....83

3.2. A pedagogia escolar e a nova pedagogia pública: uma necessidade de integração.....94

3.3. Tecnologias digitais: aspectos excludentes e inclusivos.....98

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....103

REFERÊNCIAS.....107

INTRODUÇÃO

Justificativa

Lançar um olhar sobre ambientes virtuais educacionais que têm redes sociais virtuais públicas[1] como principal modelo de interface é instigante, visto que a educação, ao fazer inúmeras tentativas de atrair a atenção de seus sujeitos-alunos, começa a utilizar cada vez mais recursos tecnológicos digitais em substituição às suas ferramentas tradicionais de ensino-aprendizagem. O tema desperta discussões e, ao mesmo tempo, se faz necessário no sentido de que a instituição escolar se vale de outros meios para manter seus objetivos, mas seriam essas ferramentas uma das possíveis maneiras de fazer com que os sujeitos-alunos se tornem mais engajados em seu percurso escolar?

A inquietação sobre novas tecnologias na educação é uma questão que esteve presente em minha trajetória como professora, tanto ao perceber a adoção, que foi ocorrendo progressivamente e continuamente, por parte das instituições escolares brasileiras (principalmente as privadas) de lousas digitais, *laptops* e *tablets* (uma das mais recentes aquisições na área) quanto ao perceber a familiaridade que os sujeitos-alunos têm com dispositivos tecnológicos. Esse contato familiar dos sujeitos com essas ferramentas mostrava (e mostra até hoje) como o letramento digital muitas vezes acontece fora da instituição escolar. O desenvolvimento desta pesquisa também está ligado à minha monografia[2] de Iniciação Científica, orientada pela Professora Doutora Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos e financiada pela FAPESP, a qual discutiu sobre o caráter dinâmico que constitui as práticas de linguagem por meio de uma análise discursiva dos enunciados de legendas da sessão de televisão *Cyber Movie*, que eram baseados na linguagem típica de bate-papos por internet e foram um exemplo de como o letramento digital está aliado a contextos fora daquele em que ele foi criado.

Além disso, minha inquietação aumentou por conta do grande número de notícias divulgadas pela mídia sobre essas práticas escolares de inclusão digital. De acordo com elas, a

---

[1] *Públicas*, no contexto desta pesquisa, remete a uma das acepções de *público* apresentada pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2009), a qual caracteriza o adjetivo como "aberto a quaisquer pessoas". Como essas redes permitem o cadastro gratuito de quaisquer pessoas, nós a assumimos como públicas, ao contrário daquelas que são fechadas e exclusivas a determinados grupos.

[2] MATSUMOTO, R. **Caracteres em trânsito**: uma análise discursiva da legendagem do Cyber Movie. (DLM – FFLCH/USP, 2008).

iniciativa de incorporação de tecnologias digitais em práticas educacionais partia (e parte ainda hoje) tanto do governo quanto das instituições de ensino. Como exemplo de iniciativa governamental no Brasil, podemos citar o caso do Programa *Um Computador por Aluno*, o qual tem como principal objetivo "promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência" (MACHADO, 2012). Já para exemplificar iniciativas provindas das instituições de ensino, podemos citar a reportagem de Martins (2009b, p. 1), que afirma que "o fenômeno das redes sociais, que alçou Orkut, Facebook, Twitter e cia. à onipresença, começa a quebrar a barreira da educação". No ano de 2009, segundo a reportagem, escolas privadas brasileiras já adotavam algumas plataformas de aprendizagem e portais educacionais cada vez mais parecidos com essas redes, mas voltados exclusivamente para o ensino-aprendizagem, com o intuito de ampliar seu alcance ao aluno. A escolha pelo tema de tecnologia na educação se deu principalmente porque havia (e ainda há) um discurso político-educacional incentivando a proliferação de tecnologia nas escolas.

A questão da tecnologia digital no âmbito escolar, seja nos livros didáticos, na sala de aula em si ou no conjunto de documentos da escola, tem sido contemplada em discussões não somente no Brasil, mas também em esfera internacional, principalmente em países mais desenvolvidos tecnologicamente, como os do Reino Unido. Como exemplo de discurso político-educacional do Brasil, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p. 141), os quais afirmam que o computador possibilita "a criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos possam pesquisar, fazer antecipações e simulações, confirmar idéias prévias, experimentar, criar soluções e construir novas formas de representação mental". Em relação ao discurso político-educacional britânico, podemos ver que o processo de ensino-aprendizagem de atividades que envolvam as tecnologias da comunicação e informação é considerado como essencial. Segundo o National Curriculum (QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, 2007) - currículo disponível na internet para ser aplicado em escolas públicas de alguns países do Reino Unido, como Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte -,

> O uso crescente de tecnologia em todos os aspectos da sociedade faz da utilização segura, criativa e produtiva de TIC[3] uma habilidade essencial para a vida. A competência em TIC envolve não somente o domínio de habilidades e técnicas, mas também a compreensão de utilizar essas habilidades com propósito, de modo seguro e responsável, na aprendizagem, vida cotidiana e no trabalho. A competência em TIC é fundamental para a

[3] "TIC" é um acrônimo utilizado para "Tecnologias da Informação e Comunicação".

> participação e engajamento na sociedade moderna (QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, 2007, p. 121, tradução nossa).

Tais discussões, além de envolverem o ensino relacionado às tecnologias digitais, abrangem as maneiras de como lidar com multiletramentos, novos letramentos e educação à distância. Em 2009, a política educacional do governo do Reino Unido apresentou pioneirismo ao ter o seu foco em serviços de rede social. Ao destinar recursos para a meta de levar tais serviços para todas as escolas públicas (MARTINS, 2009c), o Reino Unido apresentou um paradigma para uma educação mais voltada ao letramento digital e à interação.

A escolha pelo uso específico de redes sociais na educação se deu principalmente por conta da alta popularidade que esses serviços apresentam nos tempos atuais em todo o mundo. Elas são o "sucesso do momento", se espalham rapidamente e os usuários ficam felizes por compartilharem informações pessoais e revelarem sua intimidade a todos. Bauman (2008, p. 8), afirma: "uma vez que finquem seus pés numa escola ou numa comunidade, seja ela física ou eletrônica, os *sites* de 'rede social' se espalham à velocidade de uma 'infecção virulenta ao extremo'". Segundo pesquisa lançada pela Pew Global (2012), as redes sociais se espalharam pelo mundo com velocidade excepcional e, por exemplo, em países como a Grã-Bretanha, metade dos usuários adultos utiliza esses serviços. Ainda de acordo com a pesquisa, os países em desenvolvimento, como o Brasil, apresentam um interesse considerável em fazer parte dessas redes. Uma vez que estejam *online*, as pessoas nesses países tendem a se tornar usuários altamente ativos nesses *sites*, como pode ser notado pelos dados da pesquisa, os quais afirmam que a vasta maioria de usuários da internet nesses países utiliza também os serviços de rede social, como pode ser visto na figura 1, página 15. Sabendo do poder que redes sociais têm, principalmente por atrair jovens e adultos de variadas idades, os quais não podem ter sua "morte social" (BAUMAN, 2008, p. 9) por não estarem integrados nessa cultura de exibição pública, a tendência é que a área educacional tente acompanhar os sujeitos-alunos para não se tornar obsoleta.

Em entrevista a Martins (2009c, p. 8), Niel McLean, diretor executivo do Becta (British Education Communications and Technology Agency), órgão responsável por distribuir recursos educacionais no Reino Unido, afirma que "os jovens hoje estão acostumados às redes sociais. Ter esse ambiente na escola é uma forma para atraí-los para uma educação mais dinâmica". George Siemens, pesquisador canadense em serviços de rede social na educação, também afirma para Martins (2009c, p. 8) que a educação tradicional não

mais consegue explicar as complexidades do mundo na sociedade interconectada em que vivemos.

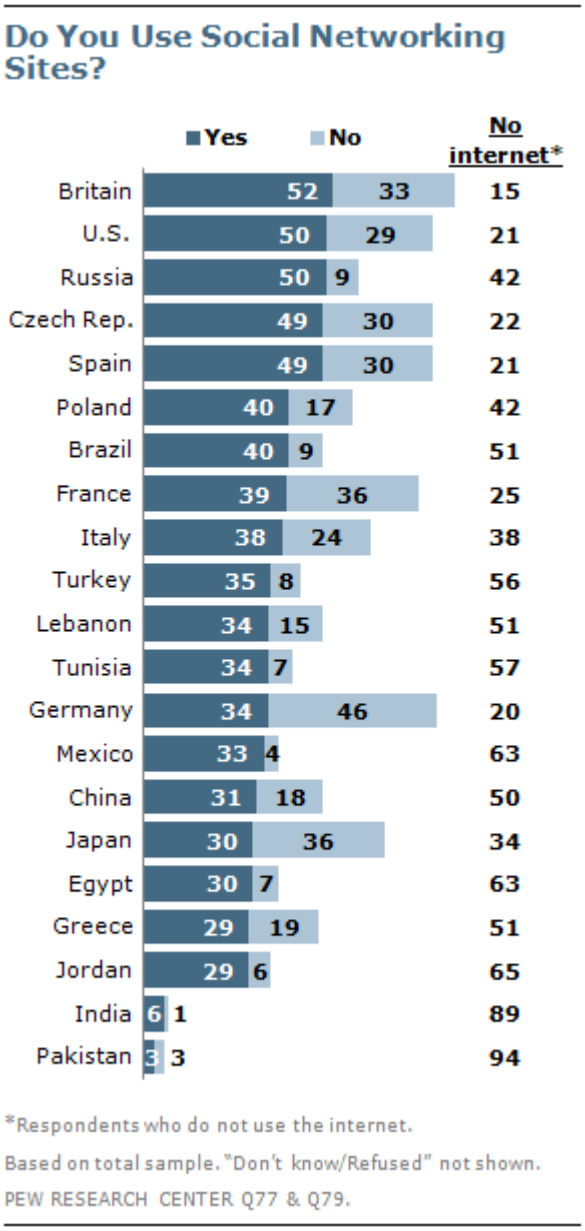

Figura 1 – Porcentagem de usuários com internet que utilizam redes sociais por país pesquisado. Fonte: Pew Global (2012)

No Brasil, essa prática se dá mais intensamente no âmbito privado. Instituições de ensino particulares brasileiras, assim como as públicas britânicas, começam a adotar plataformas de aprendizagem e portais educacionais cada vez mais parecidos com serviços de rede social com o objetivo de fazer com que o aluno possa assumir um maior papel no processo de ensino-aprendizagem, produzindo e transmitindo informações e conhecimentos. Em entrevista a Martins (2009a, p. 6), o professor de química Olímpio Nóbrega afirma que “a ideia é tirar os alunos do lugar de espectadores [...]. O intuito é que tenham opiniões

próprias”. No âmbito público brasileiro, essa adoção não é tão frequente, mas há incentivo para que ela ocorra nas escolas públicas. Por exemplo, podemos citar o caso descrito no *site* da Revista Educação (2011), em que professores e alunos de 900 escolas públicas do estado de São Paulo participaram do projeto *Coisas Boas Para Minha Terra* e utilizaram a rede *Educarede* para publicar o trabalho desenvolvido.

Considerando a adoção de mídias sociais pela educação, nossa pesquisa encontra justificativa e pertinência em seu o intuito de contribuir para a área de Estudos da Linguagem e da Educação, mais especificamente com foco em ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e Inglesa, por meio da discussão acerca da apropriação de determinadas tecnologias digitais pela escola, problematizando o uso de três ambientes virtuais educacionais, realizado tanto por institutos de idiomas brasileiros quanto por instituições de educação formal do Reino Unido.

Quando o leitor ler esta pesquisa, *websites*, plataformas e ambientes mais avançados estarão disponíveis para fins de entretenimento, de informação ou de educação. Independentemente disso, esta dissertação não é somente uma análise de ambientes que serão totalmente reconfigurados ou substituídos por outros, mas uma reflexão sobre o uso de novas tecnologias no contexto de ensino e aprendizagem e sobre como a cultura digital está sendo gradativamente introduzida na educação tanto formal quanto informal.

Aparato teórico

Tendo como aparato teórico os conceitos provindos da Análise do Discurso, principalmente discutidos por Orlandi (2005), Pêcheux (1969) e Brandão (2004), discutiremos, nesta introdução, as noções de linguagem, discurso, sujeito e sentido que permearão este estudo, pois conectaremos esses conceitos, posteriormente em nossa análise, ao uso de tecnologias digitais na educação nos tempos atuais.

Segundo a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, a linguagem não é transparente ou um sistema fechado, pois ela é sempre dialógica, como uma corrente contínua que não tem começo ou fim devido ao fato de que a comunicação responde a algo e espera uma resposta de volta. Nesse sentido, o *Outro* tem papel essencial na constituição da significação, sendo a linguagem calcada na relação do indivíduo com a exterioridade (BAKHTIN, 1973). Como é plurivalente, a linguagem é um lugar de conflito ideológico, envolvendo recursos linguísticos

e extralinguísticos que constituem sua complexidade (BRANDÃO, 2004). Por isso, ela é considerada parte do processo discursivo, o qual é composto por elementos ideológicos e sócio-históricos.

O discurso é definido como sendo efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 1969). Dessa forma, o discurso, assim como a linguagem, não é fechado, pois o dito sempre remete ao não-dito, aos lugares sociais, aos seus locutores e a outros discursos. Pode-se dizer que o discurso é constituído por sujeitos e pelo contexto sócio-histórico em que se encontram inseridos, ou seja, pelas condições de produção, as quais formam a significação, os sentidos. O discurso é, então, "o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos" (BRANDÃO, 2004, p. 11). Assim, o discurso pode funcionar como processo de identificação dos sujeitos, de argumentação e de construção da realidade, sempre como um processo em curso no contexto sócio-histórico.

A ideologia, sendo elemento determinante para o sentido (FERREIRA, 2005), é parte constitutiva do discurso e é considerada o efeito da relação entre sujeito e linguagem. Ela não é consciente, mas está sempre presente nas manifestações dos sujeitos. Segundo Orlandi (2005, p. 100), "a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando-se pelo simbólico na história", sendo heterogêneo e determinado pelo contexto sócio-histórico. A concepção de sujeito se dá quando ele é discursivamente constituído por meio da sujeição ao dizer do outro, não havendo separação entre interioridade e exterioridade por sempre existir a presença de uma alteridade. Como o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, isso resulta em uma forma sujeito histórica, que, nos tempos atuais, é o sujeito do capitalismo (ORLANDI, 2007b).

O sujeito do discurso é afetado por duas formas de esquecimento e, por isso, cria uma "realidade discursiva ilusória" (BRANDÃO, 2004, p. 82). Por meio do *esquecimento nº 1*, o qual é de natureza ideológica e inconsciente, o sujeito acredita ter domínio sobre aquilo que diz, "rejeitando" a presença da alteridade em seu discurso. O *esquecimento nº 2* é do tipo pré-consciente ou consciente, pois o sujeito seleciona o que será dito e o que deixará de ser dito, retomando o seu discurso no intuito de reformulá-lo para, ilusoriamente, dar mais clareza e transparência ao que diz. A ilusão criada por esses esquecimentos é "necessária", visto que o sujeito é constituído por ela. A Análise do Discurso tem uma posição crítica em relação a ela e ainda retoma o conceito de dispersão do sujeito, reconhecendo as variadas posições que o sujeito pode ocupar em um mesmo texto (BRANDÃO, 2004).

Dessa forma, sob a perspectiva discursiva, a noção de sujeito é concebida no interior da Psicanálise, ou seja, trata-se do sujeito dividido, segundo Fink (1998), nas dimensões tanto

consciente quanto inconsciente, devido ao seu assujeitamento à língua. Dessa maneira, seu dizer é produzido pelo consciente assim como pelo inconsciente e só produz sentido devido à sujeição do sujeito à língua e à história. Assim, o sujeito é descentrado, cindido, múltiplo e incompleto, apesar de ter a ilusão de completude, de que é a origem exclusiva de seu dizer e de que o sentido é transparente. Relacionado à concepção de sujeito do discurso, podemos encontrar a questão da identidade, a qual "não passa de uma ficção que estabiliza o ser em constante mobilidade e mutação, e por isso mesmo constitui uma necessidade criada pela sociedade para tornar possível a comunicação e a relação entre os homens" (CORACINI, 2003, p. 55). O imaginário, na construção da subjetividade, é responsável por essa ilusão de unidade e a afirmação da identidade do sujeito resulta de sua necessidade de completude (FERREIRA, 2005).

Como "sujeitos e sentidos se constituem mutuamente" (ORLANDI, 2007a, p. 20), o sentido seria definido como o resultado construído na relação do sujeito com seu contexto histórico e estaria sempre em construção de acordo com a história e com as relações sociais, não existindo em si mesmo. Assim, ele nunca é um produto acabado, pois está sempre em curso, em movimento, produzindo-se de acordo com as determinações sócio-históricas.

Em relação ao sujeito do capitalismo, afirmamos que ele funciona de acordo com os direitos e deveres do sistema jurídico capitalista, o qual individualiza o sujeito pela prática de seus discursos (ORLANDI, 2010). A forma sujeito individualizada constitui um sujeito livre, mas, ao mesmo tempo, responsável e submisso, características contraditórias do capitalismo.

Considerando a sociedade capitalista atual, afirmamos que, por ser repleta de rápidas alterações que impedem a consolidação das formas de agir, ela é caracterizada como sendo líquido-moderna (BAUMAN, 2007), ou seja, fluida por não ser capaz de manter sua forma. Dessa maneira, a vida nessa sociedade é precária, visto que ela carrega uma constante incerteza. Assim, a vida também é líquida e caracterizada por inúmeros reinícios e por muitas ligações frouxas, prestes a serem rompidas a qualquer momento, sejam conexões com bens materiais ou relações interpessoais. A ordem do dia é sempre modernizar-se, rejeitando aquilo que já passou da data de vencimento, inclusive as identidades assumidas no momento, ou extinguir-se e cair no esquecimento. Nela, a hibridização e a fragmentação dos sujeitos ficam ainda mais evidentes, pois eles são constantemente torturados pelo problema da identidade, que pode ser facilmente descartada. Nessa cultura de remoção do lixo, o sujeito tem, como conforto passageiro, o consumo por bens materiais ou imateriais que o satisfazem até não terem mais valor agregado. No contexto da globalização, não ser deixado para trás se torna ainda mais necessário, pois a competição para não descartado se tornou global. Para tanto, a

tendência é a de que os sujeitos estejam em constante movimento e tenham bens portáteis e valores cada vez mais voláteis.

Nesse contexto, as redes sociais virtuais desempenham um importante papel e funcionam do mesmo modo fluido dos sujeitos da vida líquida. Tais redes fornecem aos sujeitos a possibilidade de se conectar e se reconectar a qualquer momento com qualquer usuário. A velocidade é uma das características principais desses espaços, considerando que as atualizações dos acontecimentos diários são praticamente instantâneas, pois correm o risco de se desatualizarem se não forem postadas imediatamente. Qualquer um pode ser descartado ao mesmo tempo em que qualquer usuário pode tentar suprir suas carências, chamando a atenção dos outros por meio de suas postagens em uma tentativa de preencher a necessidade de completude. Assim, nessas redes, os sujeitos são estimulados a promover eles mesmos, sendo, "ao mesmo tempo, os promotores *das mercadorias* e as *mercadorias que promovem*" (BAUMAN, 2008, p. 13).

Por permitirem momentos ilusórios de satisfação da falta do sujeito, essas redes são o novo lugar de encontro para a maioria dos usuários da internet, os quais, muitas vezes, evitam o contato pessoal para continuar se deslocando nas infinitas possibilidades da virtualidade. Com isso, elas também funcionam como um laboratório onde é possível fazer experimentos com a(s) identidade(s), escancarando a característica multifacetada do sujeito (CARMAGNANI, 2006). Além disso, em muitos casos, "os usuários ainda podem acreditar que as 'redes sociais' expressam sua liberdade de escolha" (BAUMAN, 2008, p. 8), alimentando a ilusão do sujeito de que ele é mestre do dizer e origem de seu discurso.

Considerando os pressupostos teóricos explicados nesta introdução, nós articularemos esses conceitos provindos da Análise do Discurso, principalmente o do sujeito discursivo contemporâneo, e da Sociologia em nossa análise com o propósito de compreender o funcionamento de nosso *corpus* e seus dizeres. A partir da justificativa e do aparato teórico expostos, a seguir, apresentaremos a hipótese que guia nossa pesquisa.

Hipótese

Partindo do pressuposto de que *sites* públicos de rede social são espaços considerados de interação entre as pessoas e de dinamismo tecnológico, criamos a hipótese de que ambientes virtuais educacionais baseados nesse tipo de *site*, com uma interface construída

com o intuito de favorecer a ação de “interagir” (seja com a máquina ou com os usuários), não se constituem necessariamente como lugares que propiciem relações pedagógicas de atividade colaborativa entre os sujeitos, pois pode haver a tendência para o silêncio ao invés da interação com o outro.

Perguntas de pesquisa

As perguntas de pesquisa que norteiam este estudo são as seguintes:

1. Que transformações sócio-históricas possibilitaram uma evolução da *Web* que permitisse o surgimento de *sites* de rede social com característica cada vez mais hipertextual e com maior participação do usuário?
2. De que modo o rizoma pode funcionar como metáfora para a característica múltipla presente nos *sites* de rede social? Como isso acontece nos ambientes virtuais educacionais desta pesquisa, os quais são baseados nesse tipo de site?
3. Como os dizeres desses espaços virtuais justificam o uso de interfaces similares a *sites* públicos de rede social para atrair e manter seus sujeitos-alunos?
4. Considerando a circulação de discursos advindos de políticas educacionais que visam a favorecer maior entendimento entre os cidadãos, como os ambientes educacionais desta pesquisa favorecem essa divulgação por meio de suas ferramentas?

Objetivos específicos da pesquisa

Refletindo sobre nossas questões de pesquisa, apresentamos nossos objetivos específicos:

- Problematizar as semelhanças e diferenças na atividade colaborativa dos sujeitos por meio da comparação entre as redes sociais virtuais públicas e os ambientes educacionais desta pesquisa;

- Investigar a adoção de três ambientes virtuais educacionais pela pedagogia escolar, relacionando a questão com o contexto da globalização e com questões desejáveis, como a cidadania;
- Problematizar a questão mercadológica que acompanha essa adoção de novas tecnologias pela educação no sentido de incitar um debate acadêmico sobre a necessidade de atrair a atenção dos sujeitos-alunos e de incluí-los digitalmente na sociedade atual.

Objetivo geral da pesquisa

O objetivo geral deste estudo é contribuir para as pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada e de Educação por meio da discussão acerca do uso de mídias digitais na/pela instituição escolar, problematizando o modo como elas são utilizadas atualmente na educação e formação dos sujeitos-alunos.

Contextualização do corpus de análise

Nosso *corpus* é constituído de três ambientes virtuais educacionais, os quais foram consultados regularmente durante todo o período da pesquisa. Por motivos éticos, não utilizaremos os verdadeiros nomes dos ambientes[4]. O primeiro deles, intitulado de A, é brasileiro e desenvolvido por uma rede de franquias de escolas de idiomas. O segundo, chamado de B, também é brasileiro e foi criado por uma *joint-venture* de escolas de inglês. O terceiro, cunhado de C, é britânico e voltado para o ensino de língua materna, língua estrangeira e outras disciplinas.

[4] Nas capturas de tela do *corpus* de análise, os nomes dos ambientes também foram suprimidos por motivos éticos.

Metodologia da pesquisa

A metodologia da pesquisa inclui as seguintes etapas:

- Pesquisa acerca da evolução da *World Wide Web* e dos serviços de rede social em geral;
- Descrição do *site* de rede social mais popular mundialmente (nos dias atuais), o *Facebook*;
- Coleta do *corpus* de análise durante todo o período da pesquisa;
- Comparação do *corpus* de análise com serviços virtuais de rede social;
- Leitura de bibliografia específica sobre Análise do Discurso, novas tecnologias na educação, novos letramentos e áreas afins;
- Análise discursiva das interfaces e dizeres do material coletado.

A seguir, apresentaremos a organização do estudo e os objetivos de cada capítulo.

Composição da dissertação

Esta dissertação é constituída por três capítulos, que serão apresentados e descritos brevemente nesta introdução.

No primeiro capítulo, iniciamos a nossa análise investigando a evolução da *World Wide Web*, visto que tal desenvolvimento permitiu o surgimento das redes sociais virtuais e a mudança na atividade do usuário. Ressaltamos que, devido à popularidade das redes sociais, principalmente aquelas baseadas em perfil, muitas das plataformas de ensino-aprendizagem *online* foram sendo adaptadas de acordo com o modelo de interface dessas redes, que é o caso dos ambientes virtuais desta pesquisa. No capítulo 1, também apresentamos como o letramento digital está associado à experiência do usuário e utilizamos o conceito de *rizoma* como metáfora para a característica hipertextual da internet. O rizoma, desse modo, é uma das principais noções que guiará a análise de nosso *corpus*.

No segundo capítulo, primeiramente, discutimos sobre os benefícios e desvantagens presentes, respectivamente, na visão dos entusiastas e dos céticos em relação ao uso de mídias digitais na/pela instituição escolar. Em seguida, analisamos individualmente cada um dos três ambientes do *corpus* de análise, considerando suas interfaces e perfis de usuário com o intuito de estabelecer uma comparação com redes sociais virtuais públicas. Consideramos também os dizeres desses ambientes e os analisamos discursivamente.

No terceiro e último capítulo, investigamos as principais palavras-chave presentes em nosso *corpus* de análise, relacionando-as ao caráter mercadológico que esses espaços virtuais de educação podem assumir. Associado a isso, também concentramos nossa análise na apropriação de recursos da pedagogia pública pela pedagogia escolar, a qual é realizada devido ao sucesso da primeira em relação às muitas tentativas fracassadas da segunda de conquistar a atenção dos sujeitos-alunos. Nesse contexto de apropriação de tecnologias digitais, a nossa análise, por fim, se concentra nos aspectos inclusivos e excludentes que permeiam essa questão na área educacional.

Ao final desta dissertação, apresentamos possíveis conclusões acerca do entrecruzamento das questões tratadas na pesquisa, estabelecendo algumas considerações a respeito da utilização de mídias sociais na/pela escola no processo de educação e formação do sujeito-aluno.

CAPÍTULO 1

Pensamento em rede: o rizoma como metáfora para a hipertextualidade das redes sociais virtuais

---

Buscaremos compreender nosso *corpus* primeiramente por meio da discussão sobre a evolução da *World Wide Web*, processo que possibilitou o surgimento de *sites* públicos de rede social, os quais servem de base para a interface dos ambientes virtuais educacionais desta pesquisa, principalmente o *Facebook*, por ter grande popularidade atualmente. O avanço tecnológico da *Web* reconfigurou a participação do usuário na rede, permitindo que ele tivesse uma colaboração cada vez mais ativa, eliminando o caráter passivo do início desse desenvolvimento.

Interessa-nos também fazer a relação entre o letramento digital e as habilidades de uso exigidas pelas mídias sociais. Para tanto, discutiremos sobre como a noção de *letramento* foi revisitada pelas perspectivas teóricas mais recentes e sobre a razão pela qual políticas educacionais têm como foco o trabalho com letramentos ao considerarem as atuais demandas da sociedade.

Ao término deste capítulo, apresentaremos o conceito de *rizoma* como metáfora para a hipertextualidade da internet e associaremos o perfil de usuário rizomático à atividade colaborativa das redes sociais para que essas noções sejam utilizadas na análise de nosso *corpus*.

1.1. *Webs:* um percurso evolutivo

Nesta seção, faremos uma descrição histórica sobre as questões tecnológicas que possibilitaram a criação e a popularidade dos serviços virtuais de rede social, explicando como cada estágio da rede mundial se relaciona com o comportamento do usuário e com a variedade de produtos e serviços oferecidos.

A *Web* 1.0 refere-se a tudo aquilo que foi criado antes do advento da *Web* 2.0, termo primeiramente utilizado por Darcy DiNucci em 1999 para indicar que a internet permitiria o crescimento da atividade interativa e da produtividade (CHRISTEL; SULLIVAN, 2010). Em 2004, o termo foi utilizado por O'Reilly e MediaLive International (O'REILLY, 2005) para definir o conceito de *Web* 2.0 e as diferenças entre a primeira e a segunda geração. O'Reilly (2005) afirmou que a *Web* 1.0 envolvia serviços criados por determinadas fontes e distribuídos para os usuários, que não controlavam a produção de produtos e informações. No primeiro estágio da *Web*, "a lógica é de uso mais do que de participação, de recepção e/ou consumo mais do que interatividade e ação" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, pp. 16-17, tradução nossa). Desse modo, a *Web* 1.0 pode ser comparada com a "visão industrial", na qual tudo é produzido por um centro que possui experiência e conhecimento para fazer tal tarefa, formando, assim, uma forte divisão entre produtor e consumidor (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). As habilidades de uso referentes a ela, então, são aquelas relacionadas à busca de informações.

A *Web* 2.0 é uma mudança desenvolvida na *Web* 1.0. A atividade social representou uma grande novidade nessa alteração, permitindo que os usuários interagissem entre si e com a mídia. Diferentemente da "visão industrial" da primeira geração, a *Web* 2.0 tem como base uma "visão pós-industrial", em que a produção é feita por meio de participação coletiva e inteligência compartilhada (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Nesse sentido, ela tem, como principais princípios, a colaboração, a confiança nas postagens de seus usuários (como em enciclopédias abertas, por exemplo, a *Wikipedia*), o *self-service*, *tagging* (serviço que possibilita que legendas sejam colocadas em arquivos) e a arquitetura da participação do usuário para aprimorar programas e informações. Segundo Christel e Sullivan (2010, p. xvii, tradução nossa),

> A Web 2.0 marcou a ascensão do indivíduo como participante na Web, não somente como consumidor. Com o advento de blogs, wikis e sites de rede social, as pessoas não mais entram na Web somente para obter informação: elas criam e postam. A Web não é mais o domínio de somente aqueles que têm as habilidades de codificação necessárias para se criar uma página. A Web tem a capacidade de se tornar uma extensão do ser.

A cooperação entre usuários e a troca de arquivos podem evoluir para maiores redes de conhecimento, o que faz com que a *Web* 2.0 seja um espaço para a atividade colaborativa (CROOK, 2008). Segundo o relatório de Crook (2008), as maiores categorias de atividade e habilidades de uso na *Web* 2.0 são:

- *Trading*: comprar, vender ou trocar serviços e produtos pela internet;
- Compartilhamento de mídias: fazer *downloads* e *uploads* de arquivos de mídia com o intuito de compartilhá-los;
- Manipulação de mídia: usar ferramentas para fazer edição de arquivos de mídia;
- *Mashups* de informações: juntar informações de variadas fontes para criar um novo aplicativo ou serviço;
- Arenas conversacionais: conversas entre duas ou mais pessoas;
- Jogos *online* e mundos virtuais: jogos e espaços que pressupõem interações;
- Redes sociais: *sites* que estruturam interações entre os usuários, formando redes de contatos;
- *Blogging*: criação e edição de diários virtuais;
- *Bookmarking*: marcação de páginas, as quais são centralizadas em um *site*, podendo ser compartilhadas;
- Sistemas de recomendação: *sites* que agregam preferências e fazem novas recomendações;
- Edição colaborativa: aprimoramento de arquivos e programas pelos usuários;
- *Wiki*: acesso irrestrito à edição de páginas;
- *Syndication*: notificações sobre as atualizações de conteúdos de *sites*.

De acordo com O'Reilly (2005), a *Web* 2.0 não tem um limite estabelecido, mas um centro gravitacional. Na figura a seguir, alguns princípios da *Web* 2.0 são esquematizados.

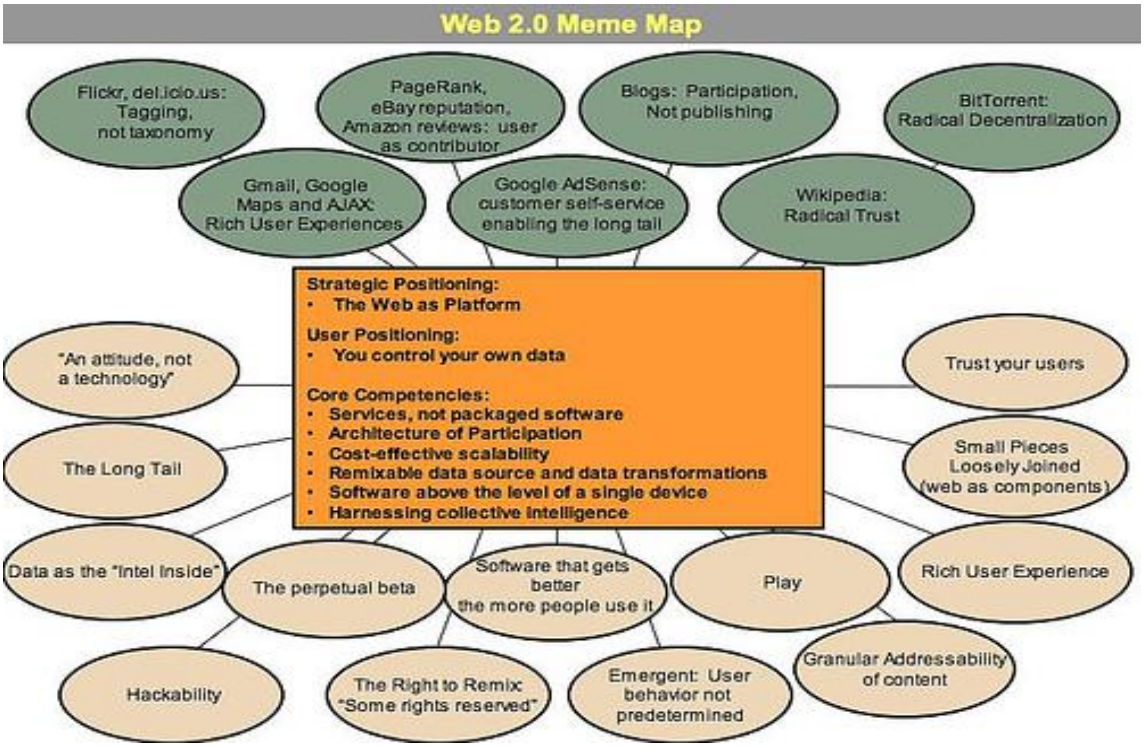

Figura 2 – Mapa da *Web* 2.0 – Fonte: O'Reilly (2005)

O terceiro estágio da internet, a *Web* 3.0, envolve um aperfeiçoamento da *Web* 2.0 no que concerne ao sistema de busca nos *sites*, os quais adquirem uma capacidade semântica (MARKOFF, 2006). Por esse motivo, essa geração também é denominada "*Web* Semântica" e tem o propósito de tirar da *Web* a característica de catálogo e transformá-la em uma espécie de guia. A intenção é fazer com que o usuário tenha respostas mais precisas em sua busca. Desse modo, o programa tenta responder a necessidades específicas sem que haja muito esforço para procurar informações. Além disso, as habilidades de uso da *Web* Semântica envolvem ainda mais a convergência entre mídias (DÁVILA, 2007).

A imagem a seguir, criada por Gary Hayes (2006), mostra a evolução das *Webs* e é possível notar que o segundo estágio foi o marco para a promoção de agência, pois todas as gerações promovem alta interatividade com o dispositivo tecnológico, mas somente foi possível ter interação social a partir da *Web* 2.0.

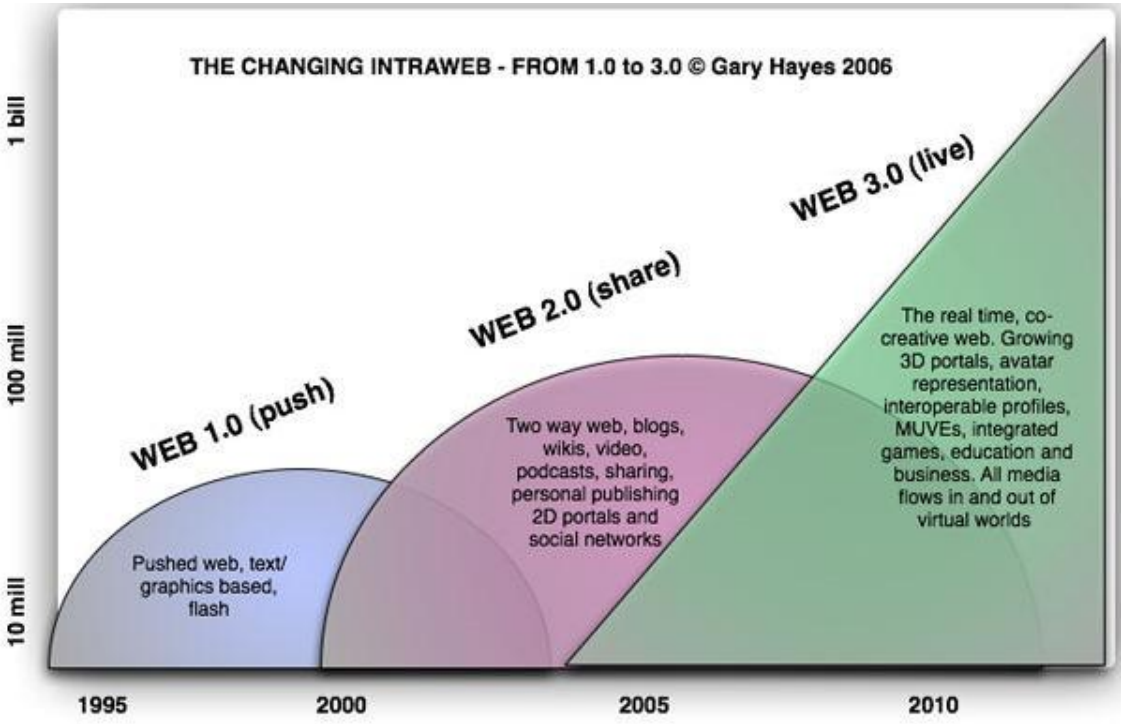

Figura 3 – Evolução das *Webs* - Fonte: Hayes (2006)

Levando em consideração que as características da *Web* 2.0 possibilitaram o surgimento de serviços de rede social, descreveremos esse tipo de *site* por ele servir de base para os ambientes virtuais educacionais desta pesquisa. Nosso foco está nos serviços de rede social baseados em perfil, pois o *Facebook*, a rede mais popular mundialmente (nos dias atuais), é o modelo de interface mais seguido pelo nosso *corpus* de análise.

1.2. A rede social na internet: uma descrição das (inter)faces do perfil de usuário

Os serviços virtuais de rede social permitem interações entre os usuários e são rapidamente modificáveis, sempre apresentando inovações tecnológicas. Por esse motivo, não é possível caracterizá-los como estáveis, uma vez que eles são reconfigurados frequentemente. O termo “serviços de rede social” designa diferentes *sites* disponíveis na internet. De modo geral, a denominação é utilizada para espaços que têm como principal objetivo facilitar a comunicação e a troca de arquivos entre uma rede de contatos (CHILDNET INTERNATIONAL RESEARCH, 2010). As permissões dadas a seus membros definem sua privacidade e segurança. Os serviços de rede social variam em seus graus de

funcionalidade, pois há *sites* que são mais baseados em conteúdos do que no caráter social em si. De acordo com Dalsgaard (2008, p. 4, tradução nossa),

> Os princípios de rede social não estão confinados a sites de rede social. Primeiramente, sites de mídia como o flickr e o Youtube também contêm elementos de rede social. A diferença é a de que sites de mídia têm como base materiais midiáticos, enquanto que o ponto inicial de sites de rede social é a socialização. Além disso, uma rede social também pode ser realizada por meio de relações entre weblogs ou pelo uso de serviços de conscientização social, como o twitter ou o friendfeed.

Segundo Bauman (2008, p. 8), os *sites* de rede social "com muita rapidez, deixaram de ser apenas urna opção entre muitas para se tornarem o endereço default de um número crescente de jovens, homens e mulheres". Esses serviços proporcionaram aos sujeitos a suposta satisfação de uma necessidade de sentirem-se ouvidos, de terem voz e de obterem pequenas gotas de prazer e felicidade ao perceber que são constantemente vistos e que há sempre alguém com quem se relacionar, mesmo que ilusoriamente e momentaneamente, sendo, dessa maneira, lugares de conforto, os quais foram promovidos por "uma sociedade notória por eliminar a fronteira que antes separava o privado e o público, por transformar o ato de expor publicamente o privado numa virtude e num dever públicos" (BAUMAN, 2008, pp. 9-10). Ao mesmo tempo, elas funcionam como mecanismos de controle, pois confidências e informações privadas passam a ser de domínio público, alimentando bancos de dados do mercado de consumo, que, por sua vez, os utilizam para realimentar a sociedade líquido-moderna com novas supostas necessidades. Nosso tempo é considerado como de desengajamento das antigas técnicas de vigilância e de manutenção de boa conduta - como o modelo do panóptico (FOUCAULT, 1993) -, as quais cedem lugar à autovigilância feita pelos próprios dominados, que funciona tão bem quanto o antigo sistema para manter o comportamento correto, mas de maneira mais barata (BAUMAN, 2003).

Considerando o aspecto social e de exibição pública desses espaços, esta pesquisa terá seu foco em serviços baseados em perfis, os quais são organizados de acordo com os dados e arquivos fornecidos por cada usuário e com o conjunto de pessoas conectadas umas às outras. Neles, há muita interatividade com o dispositivo tecnológico, principalmente pela existência de jogos, e muita interação social, pois o compartilhamento de mídias e informações e a troca de mensagens síncronas e assíncronas são suas principais ferramentas colaborativas. Como há grande adesão de usuários da internet a redes baseadas em perfis, descreveremos o *Facebook*, o qual tem alta popularidade atualmente no contexto mundial por conta de sua interface,

aplicativos e evidência na mídia. Em dezembro de 2012, ele estava presente em 127 dos 137 países pesquisados pelo *Alexa* (2012). A figura a seguir mostra o mapa-múndi das redes sociais naquele mês.

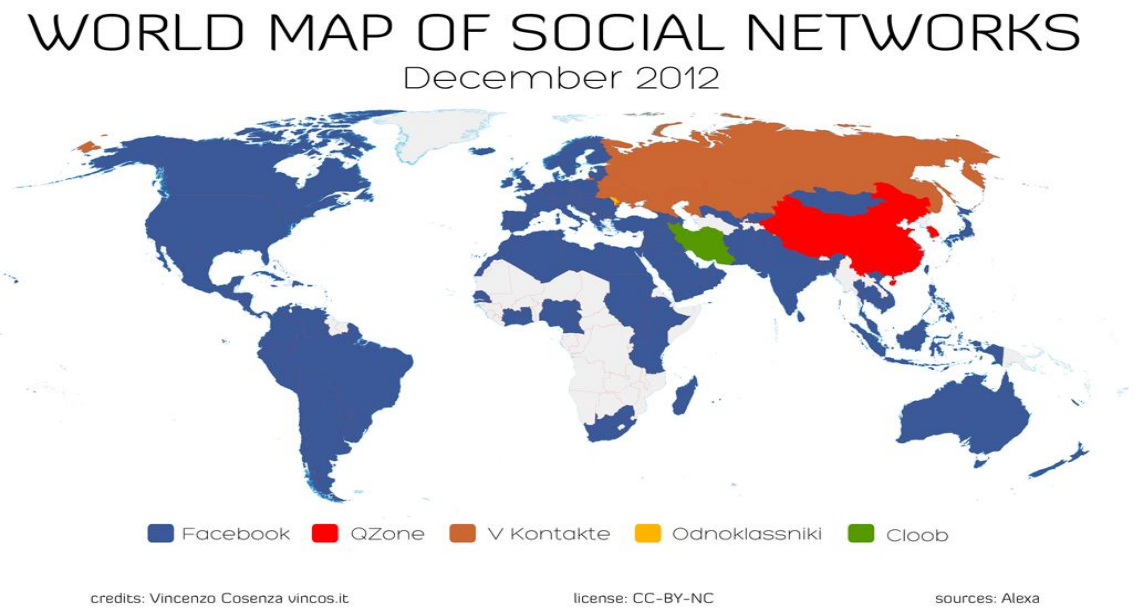

Figura 4 – Mapa-múndi das redes sociais - Fonte: Cosenza (2012)

Em 16 de janeiro de 2013, além de ser o primeiro *site* mais acessado mundialmente (ALEXA, 2013), o *Facebook* era também o espaço mais acessado no Brasil. Com o investimento na criação de diversos aplicativos e na integração de outros *sites* à rede social (PERALVA, 2010), o *Facebook* garantiu sua alta popularidade no mundo apresentando diversas inovações, como o botão *curtir*, que indica quantos *amigos* gostam das publicações do usuário.

Como o perfil do usuário é o que mais se relaciona com nossa pesquisa, nas figuras a seguir, podemos ver as principais ferramentas da interface do perfil do *Facebook*. Desde seu início até 15 de dezembro de 2011, havia um perfil convencional, como o da figura 5, página 31. A partir dessa data, o *site* disponibilizou a linha do tempo para todos, que pode ser vista na página 32 (DIAS, 2011). Segundo Serrano (2011), Mark Zuckerberg, fundador da rede, defende que ela é “uma nova forma para se expressar”, pois agrupa atualizações de status, eventos, fotos e postagens de acordo com suas datas de acontecimento para que o usuário possa editar momentos significativos da sua vida, sendo que os marcos mais recentes são dispostos no topo da cronologia.

Figura 5 – Explicação das principais ferramentas do perfil do *Facebook* em 11 dez. 2011, às 21:00 (descrição feita pela autora desta pesquisa, com alterações na imagem para preservar a identidade do usuário)

Figura 6 - Descrição da linha do tempo do *Facebook* – Fonte: Dias (2011)

Segundo Shih (2010), uma das chaves do sucesso do *Facebook* é justamente a manutenção contínua do engajamento dos usuários, com o constante histórico de atualizações que aparece para cada um na página inicial. Segundo a mesma autora, a outra chave para a popularidade do *site* é o fato de que a maior parte dos usuários confia nele, na sua segurança e na rede de pessoas que ali se encontra. Em 15 de janeiro de 2013, o *site* apresentava mais de 1 bilhão de usuários e 1 trilhão de conexões (G1, 2013).

Também em 15 de janeiro de 2013, Velloso (2013) divulgou que o *site* registrou uma queda de 600.000 usuários ingleses em dezembro de 2012. Nos Estados Unidos, o crescimento manteve-se positivo, mas houve uma queda de 6 milhões de usuários no mesmo ano. Há especulações de que o *Facebook* esteja atingindo um ponto de saturação, pois, pelas estatísticas, "quase todos que gostariam de ter uma conta no Facebook já a criaram, ao mesmo tempo que um número grande de usuários iria perdendo o interesse na rede e abandonariam suas contas" (VELLOSO, 2013). Para manter seus usuários, a rede constantemente tenta aprimorar suas ferramentas sociais, mas nada garante que ela mantenha sua predominância mundial.

Uma das mais recentes atualizações sociais do *site* foi em 15 de janeiro de 2013, data em que o *Facebook* divulgou um sistema de "busca social" (intitulado de "*graph search*", em inglês). De acordo com o G1 (2013),

> O Facebook anunciou [...] um novo sistema de buscas que mostra resultados baseados em conteúdos que o usuário curtiu ('Likes', em inglês), músicas, lugares, vídeos, fotos e interesses. Segundo Mark Zuckerberg, presidente-executivo da empresa, a ferramenta ajuda a responder perguntas específicas como "Quem são meus amigos em San Francisco?".

O propósito da busca social é facilitar a navegação dos usuários. A busca é baseada somente no conteúdo do *Facebook*, não sendo possível procurar conteúdos em outros *sites*. Diferentemente de *sites* de busca que têm palavras-chave para localizar dados, a busca no *Facebook* tem base em combinações de expressões ou palavras, como "meus amigos que já foram para Londres". A primeira versão do sistema prioriza pessoas, locais, fotos e interesses (G1, 2013). Futuramente, será possível também fazer buscas em comentários, postagens e ações. "Nossa missão é tornar o mundo mais aberto e conectado", afirma Zuckerberg (G1, 2013). A busca social foi inaugurada primeiramente em inglês, mas estará disponível em outras línguas em breve. Segundo o G1 (2013),

> O executivo explicou que existem dois serviços que ajudam a deixar o mundo mais conectado: aquele que conecta os usuários com pessoas que eles já conhecem, e aquele que os ajuda a fazer novas conexões. Conforme o Facebook, a "busca social" ajuda as pessoas a fazer novas conexões.

Em relação à segurança e privacidade, o *Facebook* afirma que o sistema somente leva em consideração conteúdos compartilhados, ou seja, aquilo que é privado não aparecerá nas buscas. Um exemplo de busca no novo sistema encontra-se na figura a seguir, a qual foi divulgada pelos desenvolvedores do site e mostra fotos de amigos de um usuário antes do ano de 1999.

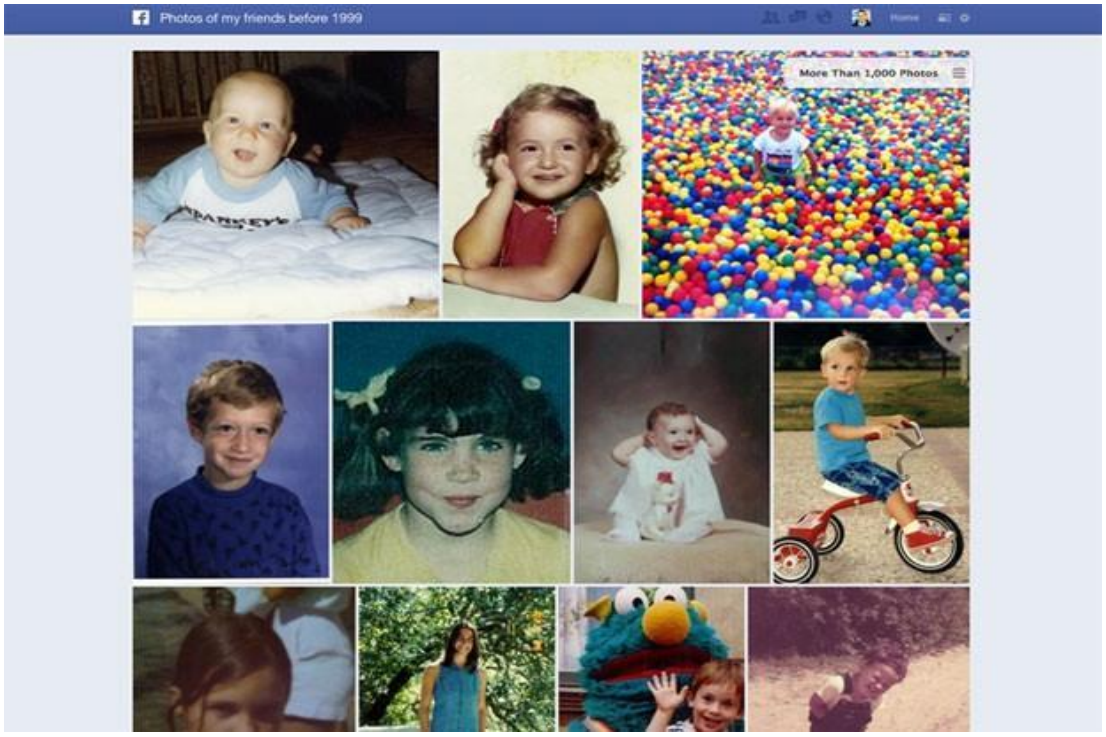

Figura 7 – Busca Social no *Facebook* - Fonte: G1 (2013)

Além das ferramentas de sucesso da rede e de suas constantes inovações, o *Facebook* também oferece a opção de se criar uma página institucional para aproximar relações com o público-alvo. Há páginas para negócios, locais, empresas, organizações, instituições, marcas, produtos, artistas, bandas, figuras públicas, entretenimento, causas ou comunidades. As páginas permitem a postagem de todos os tipos de informações, comentários e arquivos, como vídeos, imagens e documentos. Ao invés de amigos, as páginas têm os fãs, que são os usuários que "curtem" o produto, empresa ou pessoa. Os fãs podem também fazer comentários na página sobre aquilo que é publicado e compartilhar os conteúdos postados. O

recurso de compartilhamento angaria ainda mais acesso à rede, pois as mídias digitais na internet tendem a incentivar essa ação para promover mais visibilidade às suas marcas.

Todos os recursos de interação da rede, incluindo jogos e bate-papo, colaboram para que o *Facebook* continue tendo sucesso mundial. Segundo Shih (2010), quanto mais usuários há em um serviço de rede social, mais pessoas tendem a aderir a ele. Então, segundo a autora, a rede pode não durar para sempre, mas permanecerá no mercado por um tempo.

1.3. O letramento digital e sua relação com a experiência do usuário na internet

Os serviços de rede social baseados em perfil servem como base (principalmente em relação à interface) para nosso *corpus* de análise, o que significa que tanto as redes públicas quanto os ambientes virtuais educacionais desta pesquisa pressupõem certo nível de letramento digital para que os recursos sejam minimamente efetivos aos sujeitos-usuários. Isso se dá porque esses espaços têm uma organização hipertextual e convergem diversas mídias, o que exige habilidades de navegação. Por isso, vamos lidar com teorias de letramento desenvolvidas mais recentemente, discutindo como o conceito foi revisitado ao longo do tempo.

Antes da década de 1970, em países anglófonos considerados como desenvolvidos, o conceito de letramento era utilizado para designar programas informais de instrução, os quais eram oferecidos para que adultos analfabetos pudessem adquirir habilidades de leitura e escrita (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Já em países em desenvolvimento, as campanhas de letramento para adultos eram uma estratégia que visava a melhorias econômicas e sociais, pois a taxa de analfabetismo era alta. Assim como em países considerados desenvolvidos, tais campanhas eram realizadas fora do sistema educacional formal. Naquele momento, o letramento era associado à alfabetização, principalmente à habilidade de ler e, em nível menor, à habilidade de escrever, consistindo na aquisição da tecnologia da escrita alfabética.

Nos anos 70, houve uma mudança no conceito de letramento nos Estados Unidos e em países anglófonos devido a três principais motivos. Segundo Lankshear e Knobel (2006), uma das razões foi o trabalho de Paulo Freire. Pela perspectiva da pedagogia crítica de Freire, a alfabetização não seria somente aprender a ler e escrever, pois o autor defendia que a leitura de mundo vinha antes da leitura da palavra. O conceito de alfabetização, para Freire, abrangia uma leitura crítica de mundo e ia além do aprendizado do sistema convencional da escrita. O

segundo motivo foi uma necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos e outros países de língua inglesa para assegurar que todos os estudantes se tornassem letrados no nível exigido para se viver efetivamente na contemporaneidade. O terceiro fator motivador foi o desenvolvimento de uma perspectiva sociocultural nos estudos linguísticos e sociais. De acordo com essa perspectiva, a noção de letramentos "é uma questão de práticas sociais" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 12, tradução nossa), o que significa que eles estão conectados a relações culturais e institucionais. Naquele momento, pode-se dizer que somente a língua materna estava associada à função de letramento, pois o foco era o de fazer com que as pessoas pudessem participar ativamente e efetivamente na vida social como cidadãos.

Atualmente, a terceira geração do conceito de letramento consiste em um projeto de educação, o qual abrange não somente a língua materna, mas também línguas estrangeiras para que os educandos estejam capacitados para lidar com desafios recentes. Hoje, esse projeto consiste nos chamados "novos letramentos" e "multiletramentos", pois envolve a complexidade de habilidades presentes no processo de produção de sentidos. A definição geral para o conceito sob essa perspectiva é a de que letramentos são práticas socialmente reconhecidas de criar, comunicar e negociar conteúdos significativos por meio de textos.

De acordo com Lankshear e Knobel (2006, p. 16), a pedagogia dos multiletramentos tem seu foco na diversidade tanto linguística quanto cultural, nas mudanças contemporâneas de nossas instituições e no impacto das tecnologias digitais, pois elas modificam as dimensões culturais e operacionais dos letramentos. O foco dado por essa pedagogia em tecnologias digitais não significa que todos os letramentos considerados como novos estejam relacionados ao uso de recursos tecnológicos, mas estes certamente colaboram para mudar as exigências feitas pelo mercado de trabalho. As novas tecnologias possibilitam novas linguagens por conta de diferentes modos de interações textuais e iconográficas, os quais precisam ser trabalhados sob uma perspectiva crítica para que os alunos adquiram habilidades para negociar e agir de acordo com as recentes condições de trabalho.

Considerando as demandas atuais da sociedade, uma das maiores ênfases presentes em políticas educacionais está no conceito de *letramento digital*, inclusive no Brasil (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010). Esse foco está relacionado a fatores considerados como excludentes da sociedade, pois a linguagem digital proporciona maneiras diferentes de nos comunicarmos por meio de computadores, o que pode ser algo que facilita o entendimento ou que dificulta a compreensão dependendo das habilidades do usuário. Isso significa que há possibilidade de haver, no futuro, ainda mais exclusão social entre aqueles digitalmente letrados e aqueles que não o são.

Esta pesquisa considera a definição conceitual de *letramento digital* como sendo a habilidade de se compreender e utilizar informações em formatos múltiplos e de diferentes fontes principalmente por meio da internet. A experiência no ciberespaço depende do modo como as competências são dominadas, as quais devem estar relacionadas ao saber lidar com ideias, pois consistem em quatro principais capacidades: juntar conhecimentos, avaliar conteúdos, fazer buscas precisas na internet e navegar de modo hipertextual (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). O letramento que envolve mídias digitais implica na convergência de diferentes conteúdos ao mesmo tempo. Segundo Collins e Halverson (2009, p. 13, tradução nossa),

> o novo letramento amplia as habilidades de decodificação simbólica e de manipulação da mídia tradicional impressa por meio da integração de vídeos, imagens, música e compreensão de animação que dão origem a novos tipos de produção. Adolescentes que estão criando páginas da Web com gráficos computadorizados animados e som, reformulando imagens para desenvolver vídeos musicais, participando de bate-papos por internet e fóruns e escrevendo seus próprios blogs estão engajados em desenvolver um letramento de mídia sofisticado que não é ensinado nas escolas.

Sob essa perspectiva, seria necessário que fossem ensinadas diferentes maneiras de assimilar, avaliar e reintegrar a informação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Aprender esse tipo de letramento auxilia alunos a participarem ativamente de sua comunidade (COPE; KALANTZIS, 2012). Tais habilidades também são condições para se utilizar efetivamente redes sociais públicas e, consequentemente, os ambientes virtuais educacionais desta pesquisa. Considerando que a habilidade de navegação hipertextual é essencial para o conceito de letramento digital, discutiremos a noção de *rizoma* como metáfora para hipertextos com o propósito de analisar essa estrutura tanto em *sites* públicos de rede social quanto em nosso *corpus* de análise.

1.4. Rizoma: uma metáfora para a característica hipertextual das redes sociais virtuais

O conceito de rizoma como metáfora botânica para o conhecimento e pensamento humano foi primeiramente proposto por Deleuze e Guattari (2000) e contrasta com modelos arborescentes presentes em outras linhas teóricas, as quais defendem que o pensamento filosófico tem uma raiz pivotante como forte unidade principal. Atualmente, o conceito de

rizoma não somente é utilizado como metáfora para o conhecimento, mas também para a organização hipertextual na internet (LANDOW, 2006). Por conta do uso desse conceito para a discussão de hipertextos, a noção é relevante para a análise de nosso *corpus*.

O conhecimento, sua apropriação e seu uso estão constantemente sendo repensados na sociedade em geral, principalmente com o advento da *Web* e suas gerações, as quais permitem cada vez mais a construção de aprendizado conjunto. Um dos aspectos que fundamenta o pensamento em rizoma, de acordo com Costa (2008),

> é a própria complexidade do mundo, da totalidade-mundo que se manifesta em diferentes âmbitos da vida humana. Face às novas exigências tecnológicas, por exemplo, as formas de conhecimento e explicação da realidade passam a determinar a recusa de certos modelos já existentes.

Desdobrado em todas as direções, segundo Deleuze e Guattari (2000, p. 25), "o pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada". O rizoma é composto de platôs, os quais não têm início e nem fim, pois sempre se encontram no meio. Ele é composto por dimensões e direções movediças, por isso é caracterizado pela circulação de estados. O rizoma é uma rede que interconecta uma coisa com outra. A seguir, temos uma tentativa de representação gráfica do rizoma, o qual, segundo Landow (2006), não é concebível em qualquer que seja a cultura, mas passível de se estabelecer alguns paralelos, principalmente com a estrutura hipertextual da internet.

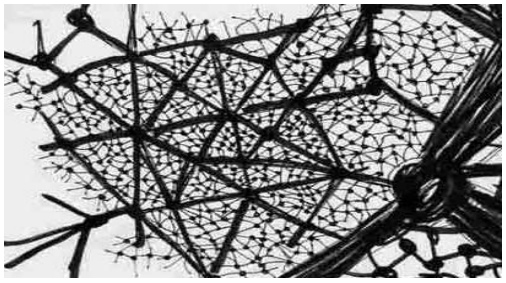

Figura 8 – Tentativa de representação gráfica do rizoma - Fonte: Serendip Studio (2010)

O rizoma é caracterizado pela pluralidade e movimento. De acordo com Deleuze e Guattari (2000, pp. 32-33), "oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga". Segundo os mesmos autores, o rizoma tem seis princípios, que serão explicados a seguir.

O primeiro e o segundo princípios são de conexão e heterogeneidade: qualquer ponto ou particularidade de um rizoma pode e deve ser conectado a outro, "seja ele linguístico,

cultural, político, econômico, enfim a tantos quantos forem agenciados no momento da identificação e análise", (COSTA, 2008, p. 96). Não há ponto central ou uma raiz para fixar uma ordem, pois "um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais" (DELEUZE; GUATTARI, 2000, pp. 15-16).

O terceiro princípio é de multiplicidade: em um rizoma, há somente linhas, não existindo posições definidas. Tudo no rizoma é múltiplo, não havendo relação com o individual e com a unidade, o que desconstrói a ideia de que "**um** ponto leva necessariamente **a** outro" (COSTA, 2008, p. 97, grifo da autora). De acordo com este princípio, "as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras" (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 17).

O quarto princípio é de ruptura a-significante: um rizoma pode ser quebrado em qualquer lugar e se reconstruir segundo qualquer linha, pois nele há linhas de segmentaridade (que o tornam organizado e territorializado) e também linhas de fuga (ou seja, linhas de desterritorialização, pelas quais ele foge). Segundo Deleuze e Guattari (2000, p. 18), "há ruptura no rizoma cada vez que linhas de segmentaridade explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma".

O quinto e o sexto princípios são de cartografia e de decalcomania. Segundo eles, o rizoma existe como mapa e não como decalque. Segundo os autores, uma árvore cresce por decalque, recriando a mesma estrutura da raiz. O rizoma, por sua vez, é um mapa com múltiplas possibilidades, pois "o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente" (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 22).

Considerando os seis princípios acima, pode-se dizer que o pensamento rizomático não tem uma estrutura organizadora central e somente pode ser definido pela mobilidade de estados, descentralizando qualquer unidade. O rizoma, como espaço de fluxo, encontra-se sempre no meio e esse seria o espaço de curso entre uma extremidade e outra. Nesse meio, tudo adquire velocidade, o que transforma pontos em linhas interligadas, formando movimentos múltiplos nos quais se relacionam todas as possibilidades de pensamento (KENSKI, 2008). O rizoma distingue-se da estrutura arborescente por suas inúmeras variações, expansões e relações com o mundo. De acordo com Deleuze e Guattari (2000, p. 33),

> Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados.

Pelos caracteres de um rizoma, notamos que a interconectividade dos diversos *sites* da internet por meio de hipertextos contém a heterogeneidade e multiplicidade características desse conceito. Assim, podemos dizer que a organização hipertextual da internet é um modelo do conceito de rizoma. Segundo Nojosa (2007, p.74), "o hipertexto é um conjunto de nós de significações interligados por conexões entre palavras, páginas, fotografias, imagens, gráficos, sequências sonoras, etc". Assim como o rizoma é feito de platôs, o hipertexto é composto de nós interconectados.

Costa (2008, p. 112) afirma que "há uma mobilidade tanto em relação aos percursos no interior do próprio hipertexto quanto às possibilidades de modificações (acréscimos, complementações de informações e links)". Em uma analogia com o rizoma (COSTA, 2008), é possível afirmar que o hipertexto segue os princípios de conexão e de heterogeneidade, permitindo a incorporação de infinitas possibilidades de relações simultâneas por parte dos usuários por meio de diversos canais de comunicação e dimensões (diferentes mídias, como imagens e sons) dentro daquele espaço. Outro princípio integrado ao último é o da multiplicidade, pois há sempre a criação de múltiplas e diferentes conexões, não havendo um percurso linear, mas leituras plurais. O último princípio do rizoma a ser relacionado ao hipertexto seria o da cartografia, pois, segundo Costa (2008, p. 113), "os deslocamentos possíveis dariam ao hipertexto a possibilidade de ir e vir sem limites previamente estabelecidos". Tendo a internet esse tipo de organização, Steinberg[5] (2004 apud CARMAGNANI, 2006, p. 159) afirma que o aparente acaso típico dessas inúmeras conexões é o que constitui sua força como tecnologia de poder, apesar de parecer uma fraqueza, pois é possível transformar a participação em um esquema protocolar de dominação para estabelecer uma autorregulação ao conectar mentes sem que seja preciso confinar seus corpos.

Analogamente, os princípios do rizoma podem ser também encontrados no caso de *sites* de redes sociais virtuais públicas, pois todos os usuários dessas redes são e devem estar conectados a outros (há raras exceções em que o usuário não tem nenhum amigo, o que é atípico, pois ele não usufrui do caráter social da rede), havendo, portanto, inúmeras

---

[5] STEINBERG, Gustavo Soares. **Política em pedaços ou política em bits**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004.

possibilidades de relações entre eles por meio dos recursos ali presentes, o que segue os princípios de conexão e heterogeneidade. A constante criação de conexões múltiplas segue o princípio da multiplicidade. Já a possibilidade de ser quebrada em qualquer lugar e reconstruir-se também está presente em uma rede social, pois, por exemplo, quando um usuário deleta sua conta, a rede continua a existir e é reconstruída de acordo com as novas e diferentes conexões dos usuários que ali permanecem ou dos novos usuários, seguindo o princípio de ruptura a-significante. Sobre o princípio de ruptura, Cull (2010, p. 7, tradução nossa) defende que "um aumento no território" dessas mídias sociais é "alcançado por meio da desterritorialização", pois, nas redes sociais virtuais, quanto mais o usuário participa e interage ali dentro, mais visualizações e popularidade ele adquire. Por fim, a rede social também se caracteriza como um mapa aberto e infinitamente modificável, seguindo os princípios de cartografia e de decalcomania.

O perfil do usuário dessas redes sociais virtuais públicas é rizomático, pois, para usufruir das funcionalidades e recursos oferecidos por elas, ele deve saber fazer percursos hipertextuais e dominar suas inúmeras rupturas e múltiplas conexões. No entanto, é preciso ressaltar que as redes sociais virtuais públicas, apesar de seguirem padrões rizomáticos, apresentam hierarquia. Nesse sentido, pode-se afirmar que os percursos e possibilidades de conexão nessas redes são rizomáticos, mas há uma hierarquia presente ali, pois cada usuário tem controle sobre suas publicações, decidindo quem pode ver seus conteúdos. Além disso, todos os membros podem sinalizar conteúdos impróprios, enquanto que os administradores de páginas e das próprias redes têm ainda mais poderes para decidir sobre os conteúdos ali presentes.

A interconectividade da estrutura hipertextual das redes sociais virtuais, a qual interliga pessoas, mídias e arquivos, facilita o aprendizado colaborativo, uma vez que os usuários estão relacionados uns aos outros, o que ajuda a promover o compartilhamento de ideias por meio da atividade social. Além de ter características rizomáticas no sentido de estarem inevitavelmente conectados uns aos outros, os perfis são múltiplos por conta das constantes alterações que um usuário faz no perfil do outro, muitas vezes colaborando para construir conhecimento conjunto sobre determinado tema.

Essa ação colaborativa presente nas redes sociais públicas pode ser caracterizada como sendo um aprendizado rizomático, termo utilizado por Cormier (2010), o qual consiste na tentativa de resolver problemas e questões em conjunto. Pode-se afirmar que as redes sociais virtuais públicas favorecem esse tipo de aprendizado no sentido de que proporcionam oportunidades de ações conjuntas de resolução de questões. Os usuários aprendem com a

experiência dos outros, interagindo sobre diversos assuntos, como, por exemplo, a eficiência de determinada receita, a eleição de um candidato a cargo público ou a situação do trânsito em determinada área (muitas vezes, os usuários dessas redes conhecem sobre determinado fato ou informação primeiramente nesses espaços, pois eles são constantemente atualizados, desbancando mídias que já funcionaram como primeira fonte de informação, como jornais *online*). Além do conceito de rizoma, considerando a atividade colaborativa da internet e dessas redes, também utilizaremos duas noções discutidas por Mangenot (2001) no âmbito do uso pedagógico de multimídia para o ensino de línguas: a interação e a interatividade. Devido à polissemia do termo *interatividade* e sua proximidade com o termo *interação*, que, por sua vez, também tem múltiplos sentidos (MANGENOT, 2001), os dois conceitos são comumente utilizados de modo intercambiável, pois o adjetivo que os caracteriza é o mesmo: *interativo*. Segundo Mangenot (2001, p. 13, tradução nossa),

> Uma solução para eliminar essa ambiguidade consistiria em reservar o termo *interatividade* para relações homem/máquina e *interação* para relações humanas, incluindo, logicamente, no segundo termo, as relações humanas mediadas por um sistema tecnológico [...]

Assim sendo, consideramos que a *interatividade*, segundo Mangenot (2001), é um termo que remete às reações diferenciadas de um dispositivo tecnológico de acordo com a intervenção humana. Já a *interação*, segundo o mesmo autor (2001), refere-se a uma característica das relações humanas que permite reações de uma pessoa de acordo com as ações de seu interlocutor. No caso do ensino-aprendizagem *online*, a *interação*, seria, então, mediada por um dispositivo tecnológico.

Considerando os princípios do rizoma relacionados à estrutura hipertextual das redes sociais públicas e os dois termos destacados por Mangenot (2001), partimos do pressuposto de que, como o *corpus* de análise é baseado nesses serviços, sua organização e perfil de usuário são similares aos desses *sites*. Analisaremos o *corpus* sob essa perspectiva levando em consideração as peculiaridades de cada ambiente e a característica múltipla desses espaços.

CAPÍTULO 2

"Cibervida[6]" social no contexto escolar (?): uma análise de ambientes virtuais educacionais

---

No presente capítulo, inicialmente, trataremos de alguns dos principais argumentos provindos tanto de céticos quanto de entusiastas em relação à adoção de tecnologias digitais no contexto escolar para discutir sobre os motivos pelos quais nosso *corpus* utiliza interfaces similares às de *sites* públicos de rede social.

Além dessa discussão, para que o escopo da análise do *corpus* seja atingido, partiremos do pressuposto de que os ambientes virtuais educacionais desta pesquisa têm características rizomáticas semelhantes aos de serviços públicos de rede social por serem baseados nos últimos.

Como as possibilidades para analisar ambientes virtuais educacionais são muitas por conta da constante reconfiguração desses espaços pelos próprios usuários e administradores de sistema, teremos como foco os dizeres circulados nesses lugares, os quais são utilizados para atrair e manter os sujeitos-alunos e justificar o uso dessas interfaces.

2.1. A rede na escola e a escola na rede: um benefício?

O uso de novas tecnologias e mídias sociais no contexto escolar vem dividindo a opinião de educadores e acadêmicos. Segundo Collins e Halverson (2009), dois argumentos principais dos entusiastas em relação ao uso de tecnologia na/pela escola são que precisamos preparar alunos para o mundo em constante mudança do qual eles fazem parte e que a tecnologia proporciona melhores capacidades de ensino, por isso a escola poderia adotá-la para adaptar e aprimorar o sistema educacional. Brown (2011) é entusiasta em relação ao assunto e afirma que os educadores começam a ver potencial no *Facebook* como uma ferramenta de colaboração e não somente como uma mera distração. Segundo Brown (2011), a professora Elizabeth Delmatoff, após implementar o uso de mídia social na suas aulas,

---

[6] Termo utilizado por Bauman (2008, p. 9).

notou uma melhora de 50% nas notas dos alunos. A autora do artigo defende que o *Facebook* é gratuito, engraçado, fácil de ser utilizado e conveniente. Ela ainda afirma que ele cria laços mais fortes entre alunos e professores, envolve a família no processo de aprendizagem e gera oportunidades para que o professor ensine como utilizar mídia social de forma apropriada sem correr riscos e como os alunos podem usar esses *sites* para conseguir oportunidades profissionais e acadêmicas.

Outra posição comum é a dos céticos, os quais acreditam que a utilização de novas tecnologias pode não ser um benefício. De acordo com Collins e Halverson (2009, p. 30, tradução nossa),

> O advento de computadores na escola, argumentam os céticos, carrega o risco de tanto reduzir a rica variedade do ensino e aprendizado em sala de aula às mais premeditadas formas de memorização quanto de desviar a experiência de aprender para os interesses da mídia comercial.

Gabriel (2011) e Ledesma (2011) também se mostram um pouco céticos. Gabriel (2011) discute que o *Facebook* pode contribuir para ser mais outra distração para os alunos, mas também enfatiza que o *site* pode dar voz aos estudantes. Alguns alunos preferem falar "silenciosamente" utilizando mídias sociais ao participar presencialmente em sala de aula. Isso pode ajudar professores a ouvir a opinião de alunos mais tímidos, mas não significa que eles poderão perder o receio de falar publicamente no futuro. Ledesma (2011) tenta propor sugestões para que o *Facebook* possa ser melhor adaptado para fins educacionais. No entanto, melhorar o serviço de rede social para propósitos pedagógicos pode não ser o objetivo dos desenvolvedores da rede. Além disso, saber usar mídias sociais de modo apropriado é uma habilidade importante para a vida dos alunos, pois há padrões de ética nesses espaços e, caso eles não sejam respeitados, a imagem pública de um usuário pode vir a ser prejudicada no âmbito profissional e/ou pessoal.

Hoje, mesmo havendo posições contra e a favor do assunto, é inegável que as tecnologias utilizadas no ambiente de trabalho estão cada vez mais fora de sincronia com as ferramentas normalmente usadas na escola e essa distância faz com que as instituições escolares incorporem novos métodos em suas práticas. A presença de novas tecnologias no trabalho tem levado a uma cultura de inovação e dependência digital, criando um ciclo que implantou condições para adoções tecnológicas subsequentes na medida em que os sistemas e programas de computador evoluem (COLLINS; HALVERSON, 2009). Há a possibilidade de que a adoção desses recursos crie também dependência digital da escola de acordo com os interesses da mídia comercial, por isso a integração desses instrumentos deve ser feita

cautelosamente de modo que não contribua para um maior número de sujeitos dependentes de consumo de cada inovação tecnológica do mercado desde a mais tenra idade (BAUMAN, 2007).

A adoção de tecnologias digitais na/pela escola não significa que o processo de ensino-aprendizagem deva ser exclusivamente voltado às exigências da economia e do mercado de trabalho, mas seria simplório da parte da instituição escolar se colocar à margem do mundo no futuro próximo por não estar atenta às alterações nas relações interpessoais e de trabalho advindas com o progressivo avanço tecnológico. Ignorar as mudanças e a concepção de novas práticas de discurso ocorridas com a tecnologia, como a criação de diferentes formas de expressão, somente colabora para que a escola passe despercebida em uma sociedade em constante reconfiguração (KLEIMAN; VIEIRA, 2006). Desse modo, o aprendizado vocacional que visa à suposta eficácia dos sujeitos-alunos no mercado de trabalho não é o foco da escola, pois é necessário que a formação ética e moral desses estudantes seja também desenvolvida juntamente com o aprendizado de conhecimentos. O objetivo da inclusão digital seria o de possibilitar que os sujeitos-alunos tenham habilidades mínimas para não serem excluídos digitalmente da sociedade em qualquer que seja a atividade em vista, mas não seria a única finalidade da educação.

As redes sociais virtuais públicas, principalmente aquelas de maior popularidade, são amplamente utilizadas como canal de comunicação com o cliente pelo mercado de trabalho, além de serem recursos presentes em notícias de meios de comunicação eletrônicos para o compartilhamento de informações. Assim sendo, elas são uma das ferramentas de alta presença na área profissional. Além da existência de recursos cada vez mais avançados no ambiente de trabalho, há também a presença de tecnologias e mídias digitais em muitos outros lugares, como locais de lazer, de cultura e em residências, pois o acesso tem sido cada vez mais facilitado, o que significa que os sujeitos-alunos têm constante contato com essas ferramentas, principalmente com redes sociais. Desse modo, outro argumento dos entusiastas é o de que a integração desses instrumentos ao contexto escolar aproxima o professor ao contexto do aluno, o que pode facilitar a motivação dos estudantes e a interação entre eles. Os entusiastas afirmam, segundo Collins e Halverson (2009, p. 26, tradução nossa),

> Integrar sites de rede social, como o MySpace e o Facebook, no processo de escolarização ou adaptar jogos online ao conteúdo escolar pode introduzir as tecnologias com as quais os alunos vivem fora da escola dentro do mundo escolar.

Mídias sociais podem funcionar como uma ferramenta de interação no contexto escolar, especialmente se o conceito já é bem familiar para os alunos. Alguns estudantes se beneficiam, pois eles sentem-se mais confortáveis para expressar suas opiniões e compartilhar seu trabalho com os colegas. No entanto, há uma preocupação no que diz respeito ao uso de serviços públicos de rede social, pois compartilhar informações e documentos nesses *sites* é perigoso, visto que os dados podem ser utilizados para outros propósitos. Principalmente no contexto escolar, é necessário se preocupar com as informações armazenadas em servidores, as quais são geralmente usadas para fins comerciais (LEDESMA, 2011). Além desse ponto negativo, a popularidade de serviços públicos de rede social é efêmera, o que significa que, hoje, por exemplo, o *Facebook* é um sucesso, mas, amanhã, o *Google+* pode vir a conquistar mais público, ultrapassando o número de acessos das outras redes. Essa efemeridade faz com que muitas escolas optem por não utilizar mídias sociais públicas, mas por escolher formas similares para se conectar com seus alunos.

Apesar de o uso de tecnologias digitais e redes sociais despertar polêmica, elas têm presença cada vez maior na sociedade. Para que não haja a mesma ineficácia ocorrida na adoção de computadores na sala de aula nos anos 90, uma possível alternativa seria a de que esses recursos fossem mais uma opção para que problemas complexos sejam resolvidos, visto que eles podem oferecer diferentes formas de se trabalhar com variadas habilidades (COLLINS; HALVERSON, 2009). A integração seria feita de modo que possibilitasse que o aluno escolhesse como quer fazer suas tarefas de acordo com o que parece mais apropriado a ser utilizado. Nesse sentido, a tecnologia seria não somente uma ferramenta a ser dominada, mas uma habilidade que capacitasse o sujeito-aluno a adquirir mais conhecimentos.

Há benefícios e malefícios em relação a essa integração, entretanto, é possível tentar encontrar um equilíbrio para que os sujeitos-alunos adquiram capacidades necessárias para seu futuro profissional sem que haja comprometimento do trabalho positivo que a escola já realiza ao lidar com conhecimentos mais tradicionais e valores éticos e morais, os quais possibilitam uma formação mais plena do educando. Utilizar opções tecnológicas voltadas somente para a área pedagógica, como ambientes virtuais educacionais, é uma possível alternativa para se trabalhar com espaços similares àqueles que já representam familiaridade aos sujeitos-alunos e para que não haja total exclusão das tecnologias digitais na/pela escola. Essa foi a escolha feita pelas instituições às quais os espaços analisados nesta pesquisa são afiliadas, pois as redes sociais públicas, apesar de populares, não são vistas como sendo seguras ou apropriadas para fins educacionais. De todo modo, a assunção de que mídias sociais são mais informais e divertidas para atrair o aluno parece estar em nosso *corpus*, o

qual será analisado nas seções seguintes. Para a análise, levaremos em consideração a metáfora do rizoma e os possíveis efeitos de sentido que os enunciados dos três ambientes podem produzir.

2.2. O aluno de inglês como *cidadão do mundo*(?): uma análise discursiva do ambiente A

O ambiente virtual A foi criado por uma rede de franquias de institutos de idiomas que ensina Inglês, Espanhol e Português para estrangeiros. Ela é tradicional no Brasil, tendo sido inaugurada nos anos 50 e, nos anos 60, já criava seu Departamento de Estudos e Pesquisas (NAVES; VIGNA, 2008). Atualmente, seu ensino tem como base a Abordagem Comunicativa, a Abordagem Baseada em Tarefas (*Task-Based Approach*) e o Sócio-Construtivismo. O espaço virtual de ensino-aprendizagem foi lançado pelo instituto em 2001 com o propósito de oferecer inglês a qualquer hora e lugar, da "casa" do idioma diretamente para a casa o aluno, aproximando, segundo seus dizeres, "ainda mais o idioma estudado a contextos e situações do dia-a-dia dos alunos". A seguir, apresentaremos os recursos tecnológicos do ambiente A com o objetivo de analisar se suas características e interface permitem um perfil de usuário e percursos rizomáticos como os das ferramentas de redes sociais públicas. Após essa etapa, discutiremos os dizeres desse espaço para analisá-los discursivamente.

2.2.1. Interface e perfil de usuário: uma análise comparativa do ambiente A com serviços públicos de rede social

Ao acessar o ambiente (conforme figura 9, página 48), o aluno encontra um menu com os tópicos: *Sobre* (explicação sobre o portal), *Test Drive* (possibilita acessar unidades gratuitas), *Seja Aluno* (permite a matrícula em um curso) e *Fale conosco* (comunicação com a equipe do portal). Abaixo do menu principal, há um submenu com a *missão* do portal, a *metodologia*, notícias para a *imprensa*, informações sobre *online teacher* (todos os professores e a coordenadora pedagógica têm um perfil com foto, informações básicas e preferências), o *tutorial* de uso dos recursos, o *tour* pelo espaço (esses últimos dois recursos funcionam como uma apresentação de como utilizar as ferramentas) e um *link* para um teste de nivelamento (*teste seu inglês*). Além disso, há um *link* para a página do ambiente no

Twitter[7]. A página inicial do portal está toda disponível em português e, assim que o aluno faz seu *login* para acessar a área restrita, o conteúdo somente pode ser visto em língua inglesa.

Figura 9- Página inicial do ambiente A (acesso em 02 jan. 2013, às 08:00)

Segundo a administradora do ambiente A, em entrevista à Revista @prender (2010), a visão de língua e de ensino do ambiente são as mesmas do instituto. Ela também afirma que as "ferramentas interativas" estão à disposição dos alunos, mas eles não são obrigados a utilizá-las. As ferramentas consideradas interativas incluem os recursos citados a seguir: "chats temáticos de texto e de voz[8], fóruns, enquetes, debates com convidados especiais, e o atendimento individualizado de nossa equipe de *Online* Teachers, sete dias por semana, nos mais variados horários". Além disso, os usuários podem utilizar dicionários *online*,

[7] Ao clicar no link para o *Twitter*, o aluno é redirecionado à página dedicada ao ambiente na rede social pública. Em 02 de janeiro de 2013, ela apresentava 1.333 tweets e mais de 3.000 seguidores. Ela é utilizada para postar *links* com dicas de inglês, mensagens aos alunos e assuntos atuais que ocorrem em países que têm o inglês como primeira língua. As publicações são todas feitas em língua inglesa e a página é constantemente atualizada.

[8] No último ano desta pesquisa, não mais encontramos os bate-papos de voz no ambiente.

comunidades temáticas e outros recursos. A captura de tela do menu principal encontra-se na figura a seguir, a qual contém os principais recursos citados pela administradora.

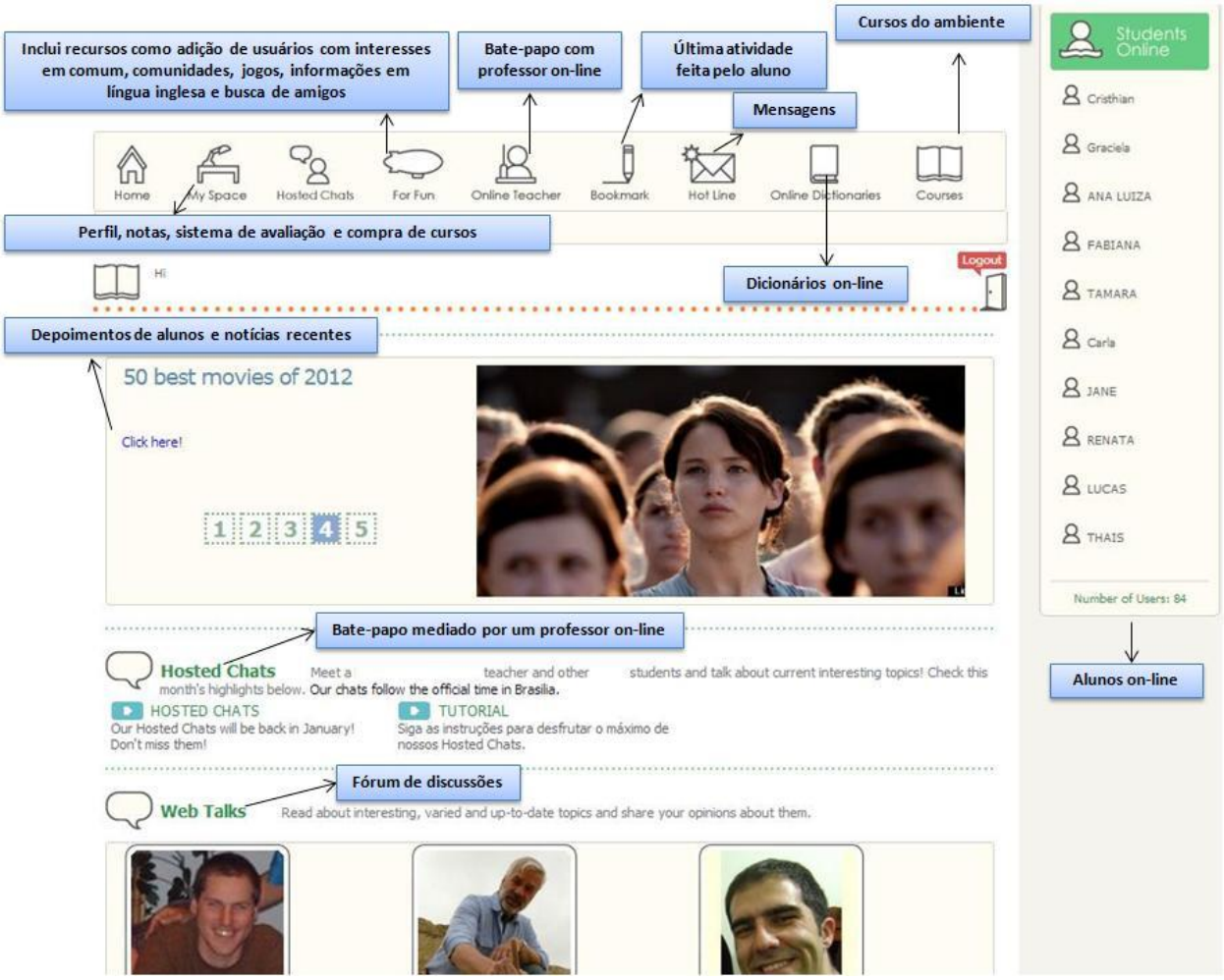

Figura 10 - Descrição das ferramentas do ambiente virtual A em 08 jan. 2013, às 11:48 (descrição feita pela autora desta pesquisa)

Dentre todos os recursos, aqueles que apresentam maior similaridade com os serviços de rede social são as características visuais do ambiente (como pode ser visto na figura 10, por exemplo, a tela de apresentação mostra os alunos que se encontram *online* no canto superior direito, assim como no *Facebook*), o perfil com informações pessoais e principais interesses (*My profile*), a área de buscas e de compartilhamento de mensagens *Keypal* (na qual o aluno pode achar outros usuários com interesses em comum e enviar mensagens para eles), os jogos (que são somente ferramentas de interatividade, não permitindo a interação humana), bate-papos (*Hosted chats* – com participação de vários alunos e mediação de um professor *online* – e *Online teacher* – somente com a participação exclusiva do aluno e do professor *online*), as comunidades temáticas (as quais funcionam como as páginas empresariais do *Facebook* e são chamadas de *communities*) e os fóruns de discussões (*Web talks*).

É possível encontrar ainda outra similaridade com redes sociais. Dentro da área *For Fun*, há um espaço intitulado de *Meet Mates*, que permite que o aluno que esteja matriculado na turma de pré-adolescentes busque colegas no mesmo nível e peça para adicioná-los como amigos. Ele é dedicado especialmente à faixa etária de 11 e 12 anos. A estrutura é bem similar à de um *site* público de rede social, inclusive a cor azul, comumente utilizada no *Facebook*. O perfil exibido é aquele cadastrado em *My Profile* e pode ser acessado ao se clicar em *Me*. No perfil do usuário, é possível editar as informações, adicionar e compartilhar fotos e vídeos, verificar o recebimento de mensagens e criar um *room*, que funciona como uma espécie de comunidade dentro desse espaço específico. *My mates* e *Mates* referem-se aos amigos do usuário. Em *My rooms*, o aluno acessa suas comunidades. Cada *room* tem um fórum, eventos, postagens e informações sobre seu objetivo, seus membros e recursos, os quais incluem *podcasts*, fotos, vídeos, projetos e letras de música. Ao clicar em *Search mates*, é possível procurar alunos, professores, coordenadores e funcionários de todas as unidades do instituto e pedir para adicioná-los como amigos. Em *Search rooms*, o aluno busca comunidades de acordo com tópicos, tais como celebridades, educação e música. A figura a seguir mostra as características visuais desse espaço.

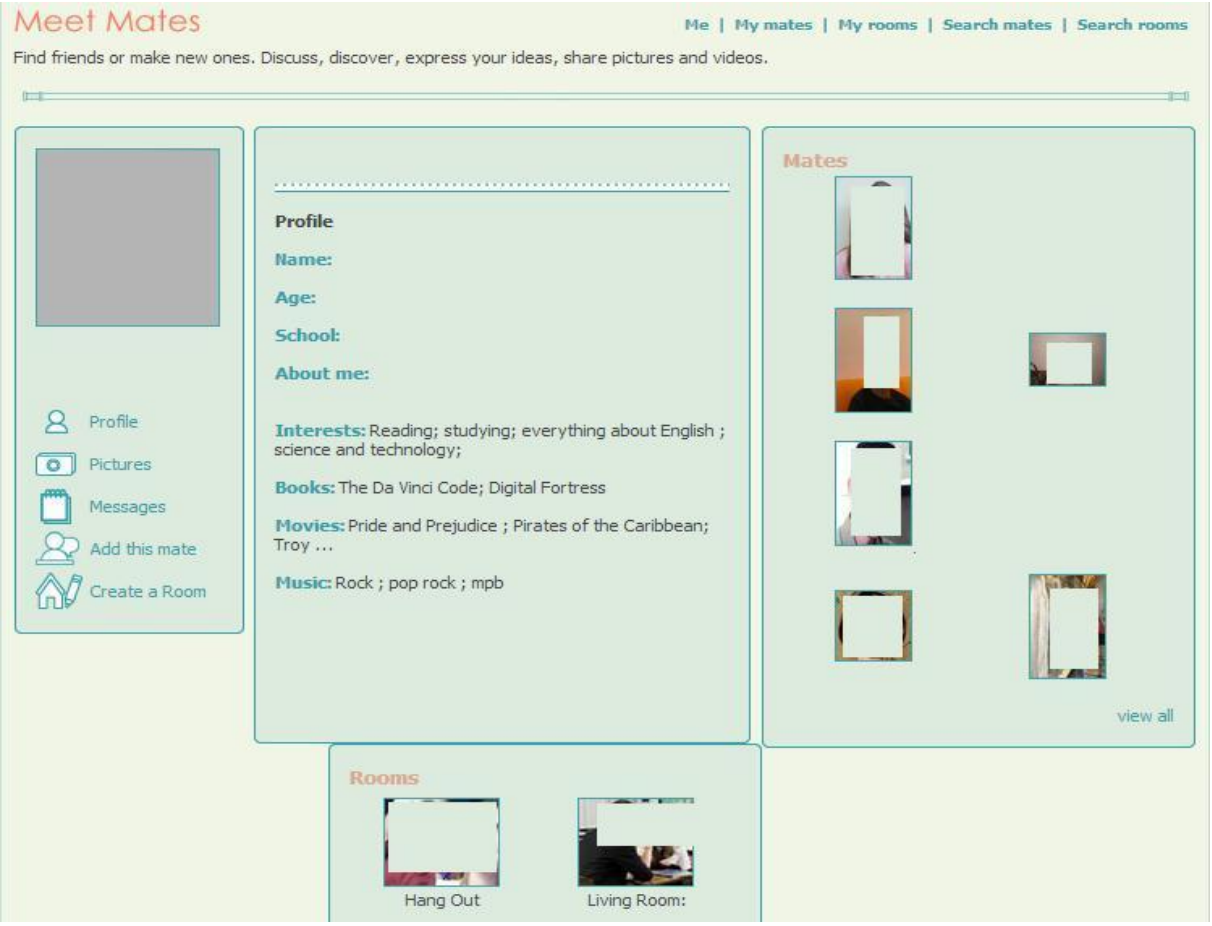

Figura 11 – Área *Meet Mates* em 08 jan. 2013, às 11:55

Como pode ser notado, a similaridade com *sites* públicos de rede social está nas características visuais apresentadas, mas há muitas diferenças nas formas de interação entre usuários. Além dos poderes ilimitados dos administradores, a estrutura hierárquica também está de acordo com aquela presente no contexto escolar, pois o diretor decide quem entra ou sai do ambiente (dependendo da existência de vínculo do usuário com o instituto), o professor presencial controla a atividade de seus estudantes, o professor *online* controla a atividade do corpo discente de todas as franquias (para que não haja infração às normas de ética do espaço) e os alunos têm atividade limitada, visto que não são permitidos de maneira alguma a criar, por exemplo, fóruns de discussão e comunidades temáticas (somente são permitidos a criar *rooms* no espaço específico *Meet Mates*). Nas redes sociais públicas, a edição colaborativa não é totalmente livre, mas, se o conteúdo não for ilegal, os usuários desses *sites* podem fazer publicações sem muitas restrições, desde que não violem os padrões de ética da rede. Já os usuários do ambiente A não podem nem ao menos entrar em contato diretamente com os outros em tempo real sem a presença de um mediador de bate-papo.

O dizer, então, é totalmente e explicitamente controlado, o que muitas vezes favorece o silêncio dos alunos, que podem optar por não participar ativamente de todas as ferramentas do *site*, mas somente fazer os exercícios obrigatórios (que não promovem a interação humana, pois consistem somente em exercícios autocorretivos). A proposta do ambiente é a de possibilitar que os alunos pratiquem "inglês interagindo com seus colegas, participando de muitas atividades lúdicas, desafios, e escrevendo sobre assuntos que efetivamente são de seu interesse", mas, com esse controle explícito, ela pode não ter muito alcance. A língua inglesa também se torna um empecilho para que alunos mais inseguros interajam com outros no *site*, como nas *Web talks*, pois, com o registro escrito, há mais exposição.

Considerando as características visuais e os recursos tecnológicos análogos aos de redes sociais, o público-alvo visado tem um nível de médio a alto de letramento digital. Além disso, o usuário precisa saber seguir *links* de hipertexto e estabelecer múltiplas interconexões no meio para realizar tarefas. Dessa maneira, de modo metafórico, o aluno do ambiente A apresenta perfil rizomático. De acordo com Cormier e Stewart (2010, p. 24, tradução nossa), "usuários regulares da maior parte de plataformas de mídia social precisam de habilidades de letramento impresso e visual, mas também de letramento informacional, em termos tanto de pensamento crítico quanto de uso de hipertextos". No portal analisado, o aluno traça percursos pré-determinados nos exercícios facultativos com *links* relacionados ao tema da unidade, podendo percorrer diferentes caminhos a partir daqueles já sugeridos, como pode ser visto na figura a seguir, que apresenta *sites* associados ao tema de globalização, tratado na unidade

trabalhada. Na atividade a seguir, somente há sugestões de *sites* ligados ao tema, mas não há indicações de como o aluno poderia aproveitar esses *links* ou um acompanhamento para checar se o usuário seguiu as recomendações de leitura sem problemas no que concerne à língua inglesa ou ao conteúdo apresentado por eles.

Figura 12 – Exercício facultativo do ambiente A em 12 mai. 2013, às 21:03

Apesar de não ser possível prever os percursos percorridos por um usuário com perfil rizomático, seria necessário que o professor realizasse uma didatização dos *sites* sugeridos, pois a construção de conhecimento normalmente se dá por meio da relação do sujeito-aluno com seus colegas, professores e autores dos materiais propostos e de outros textos da rede e não somente por meio da consulta a outras fontes de informação. Assim, para que haja essa construção, "o autor/professor deve assumir a responsabilidade do conhecimento suposto que possui, isto é, deve buscar adequar os conteúdos àquele meio, solicitar o retorno das buscas na *Web*, dirimir dificuldades" (CARMAGNANI, 2006, p. 166).

Considerando as características exigidas para se poder navegar no ambiente de modo a ter sucesso na realização das tarefas propostas, afirmamos que o uso de recursos de *sites* públicos de rede social pode tanto tornar a navegação daqueles que têm facilidade mais atrativa quanto ser uma dificuldade grande para as pessoas com pouco ou quase nenhum

contato com o dispositivo tecnológico, o que exclui um público economicamente menos favorecido (pela dificuldade de acesso ao computador e à internet) e/ou um público com baixo nível de letramento digital.

Mesmo sendo possível considerar o perfil de usuário do ambiente A como rizomático de modo metafórico, é possível dizer que os princípios do rizoma que puderam ser estabelecidos no caso de *sites* públicos de rede social não poderiam ser encontrados no espaço em questão, pois os usuários não são necessariamente conectados uns aos outros e as possíveis conexões são limitadas e restritas a quem tem vínculo com as unidades do instituto. Não é possível interagir sincronicamente com outros usuários a não ser em bate-papos previamente marcados e com mediação de um professor *online*. Dessa forma, o mapa no âmbito analisado não é aberto e, em grande parte, não pode ser modificável pelos alunos.

2.2.2. Análise dos dizeres do ambiente A

A seguir, consideraremos os dizeres do ambiente para nossa análise, com o propósito de lançar um olhar investigativo sobre as relações entre seus interlocutores. Os dizeres presentes no ambiente indicam: “a [...] é um portal com vários recursos para você aprender de forma divertida e natural” e “os programas oferecidos atendem todos os níveis, do básico ao avançado, complementando as aulas com tecnologia e diversão”. Os termos *diversão* e *natural* são enfatizados nos dizeres dos administradores do portal. Mesmo que haja familiaridade do aluno com interfaces parecidas com redes sociais públicas, cada novo sistema ao qual o usuário tem seu primeiro acesso exige que ele passe certo tempo tomando conhecimento do funcionamento do *site* como um todo e isso não garante diversão e naturalidade, pois o estranhamento é comum no início, principalmente em *sites* em língua estrangeira. Além disso, é parte do senso comum acreditar que algo será divertido simplesmente por ser feito com recursos virtuais, mas, uma vez que os alunos têm como obrigação fazer determinados exercícios, aquilo que poderia ser divertido muitas vezes torna-se apenas um dever.

Na parte de metodologia, o portal diz: “o conteúdo e as atividades dos cursos devem ser interessantes e úteis para os alunos, e levar ao desenvolvimento de estratégias para uma aprendizagem efetiva”. A visão do ambiente sobre *interesse*, *utilidade* e *efetividade* não pode ser adotada para todos os sujeitos-alunos, pois os conteúdos não são personalizáveis, sendo

generalizados e seguindo cada unidade correspondente ao livro didático utilizado em sala de aula. Como em todo caso de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a efetividade de uma metodologia não pode ser medida, não havendo uma única que seja melhor para todos, pois há variações no contexto que determinam o que é efetivo para determinados alunos, como a situação social, a organização instrucional e fatores relacionados a alunos e professores (PRABHU, 1990). Para o espaço, o domínio do inglês é indispensável para que o aluno obtenha chances favoráveis de conseguir mais sucesso. Segundo o ambiente,

> O compromisso da [...] e do [...] é tornar você um cidadão do mundo. Dominar o inglês é fundamental para conseguir novas oportunidades e contatos, ampliar conhecimentos e fazer amigos. É isso que nós oferecemos. Ensino além da sala de aula, mas com destino certo: o seu aprendizado. Divertido, diversificado e cheio de novas experiências. Como toda viagem deve ser.

Considerando os dizeres acima, pode-se entender que o instituto apresenta o domínio da língua inglesa como condição essencial para se alcançar novas chances, diferentes contatos, conhecimentos e, por conseguinte, a (trans)formação do aluno em cidadão do mundo. Assim sendo, a formação como cidadão proposta como missão pelos administradores do espaço não visa somente o contexto brasileiro, mas mundial. Com a internet, o sujeito-aluno não tem amarras geográficas, pois se encontra simultaneamente em diferentes lugares e tem a ilusão de livre mobilidade e controle, como se pudesse ser onipotente por alguns momentos (KLEIMAN; VIEIRA, 2006). A missão do ambiente favorece a ilusão de "tudo poder" por meio do domínio da língua inglesa e da *viagem* proporcionada pela transição em sua interface, a qual diz propiciar aos sujeitos-alunos *novas experiências*, incluindo *contatos*, *oportunidades* e *amigos*. O *cidadão do mundo*, dessa maneira, é representado no portal como aquele que tem liberdade para se deslocar e adaptar-se ao que é novo, pois o bem-estar é caracterizado pela fluidez. A novidade e o deslocamento são valores agregados a esse *cidadão do mundo*, rótulo tão cobiçado pelos sujeitos na sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2007).

A identificação em relação ao ambiente ocorre por conta desses dizeres, que favorecem a manutenção da ilusão de unidade do sujeito. Como o sujeito está constantemente em sua busca incessante por completude, a fragmentação das identidades fica ainda mais evidente na modernidade tardia (HALL, 2000 [2009, p. 108]), o que significa que a

“identificação” torna-se essencial para os indivíduos, “que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p. 30). Esse “nós” a quem as pessoas podem pedir acesso atualmente pode ser traduzido, por exemplo, como sendo as redes sociais virtuais, pois elas colaboram para alimentar a ilusão do sujeito de que ele está envolvido em todo o contexto das novas tecnologias e do mundo globalizado ao ter a possibilidade de se conectar a pessoas dos mais diferentes locais. Nessas redes, o sujeito tem ainda mais a ilusão de controlar o seu dizer e se sente importante de certo modo, pois, ao postar conteúdos, ele recebe comentários de seus “amigos” e é constantemente acessado e visto por quem se interessar por seu perfil.

A aproximação do ambiente A a essas redes também cria essa ilusão de pertencimento a esse mundo. Bauman (2008, p. 148) afirma que “a socialização virtual segue o padrão do marketing, e as ferramentas eletrônicas desse tipo de socialização são feitas sob medida para as técnicas mercadológicas”. Dessa forma, pode-se dizer que o ambiente, com seus dizeres, reproduz a hegemonia – que seria “liderança assim como dominação sobre os domínios econômicos, políticos, culturais e ideológicos da sociedade” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 92, tradução nossa) – dos serviços de rede social. O portal de ensino de inglês reproduz o discurso hegemônico e capitalista de que o sujeito não pode ficar fora das redes sociais[9] e de tudo aquilo que elas proporcionam, ou seja, a visibilidade do sujeito e a possibilidade de vigiar o outro e de estabelecer identificação para tentar sanar sua incessante incompletude. O ambiente favorece a reprodução do discurso de que é preciso “levar a vida social eletronicamente mediada” (BAUMAN, 2008, p. 9). É como se a internet como extensão do ser e como cenário para a ficção do “eu” não pudesse estar de fora da vida do sujeito nem um minuto.

Como “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1970 [2009, p. 44]), ao optar pelo uso de tecnologias digitais e redes sociais na educação, as escolas contribuem para que outras posições tanto de aluno quanto de professor sejam assumidas. De acordo com Carmagnani (2006, pp. 168-169),

> Os sujeitos que interagem no meio digital constroem outra(s) identidade(s) tanto de aluno como de professor. Não são nem mais nem menos produtivos; apenas diferentes. O próprio meio propicia essas mudanças que vão de encontro ao conceito de identidade defendido: não há possibilidade de manutenção de uma identidade fixa e estável. Ao contrário, o impacto das

[9] Uma observação relevante é a de que, em quase todas as telas do ambiente virtual A, há uma propaganda do *Twitter*.

> novas tecnologias colabora para a discussão das identidades provisórias, fragmentadas, difusas.

Na busca do sujeito-aluno por preenchimento, a “presença” de um professor *online* dentro do ambiente A transmite confiança, pois ele supostamente estará ali para ajudar no que for preciso e sempre que for necessário. Os professores *online* atendem via bate-papo de segunda a sábado em horários determinados para resolver dúvidas específicas de atividades do portal e do livro e sobre problemas técnicos. Em relação a vocabulário, gramática e tradução, somente há sugestões de outras fontes na internet para ajudar o aluno. Correções também não são feitas para não interferir no trabalho do professor de sala de aula. Quando há solicitação de atendimento fora do horário previsto ou dúvidas que exijam mais tempo de elaboração de respostas por parte dos professores *online*, um e-mail é enviado ao aluno em até 48 horas. Essa imaterialidade do professor redimensiona o papel dos interlocutores, pois o sujeito-aluno tem a ilusão de que sempre será ouvido, acreditando que controla seu aprendizado e que terá um interlocutor para solucionar suas dúvidas sempre que precisar. “Não importa quem seja esse professor contanto que o lugar de professor esteja sempre ocupado por alguém da equipe que procurará manter o diálogo a partir de padrões pré-estabelecidos” (CARMAGNANI, 2006, p. 163). Ao contrário do professor presencial, o qual tem horários definidos, o professor *online* responderá às questões dos sujeitos-alunos em tempo real ou o mais rápido possível.

Entretanto, o papel do professor *online* é limitado, pois ele somente pode responder dúvidas específicas. Seu papel, então, é mais de um suporte técnico-operacional para questões referentes a exercícios pré-concebidos do portal e do livro didático do que um professor que estimule diálogos e reflexões acerca dos conteúdos trabalhados. Segundo o portal,

> [...] com o objetivo de não interferir no trabalho desenvolvido em sala de aula, evitamos fazer correções. É extremamente importante que o seu professor acompanhe as suas produções escritas, estando ciente de suas dúvidas e acertos, portanto correções de atividades dos livros e de sala de aula devem ser feitas pelo seu professor, e as das atividades da [...], clicando-se no botão "submit".

Os comentários acerca do desempenho escrito do aluno são papel exclusivo do professor presencial. Ambientes virtuais de aprendizagem demandam que o professor encoraje a interação entre usuários, valorizando a atuação do aluno no *site*, oferecendo um *feedback* bem estruturado, sugerindo outras fontes de aprendizagem, facilitando o entendimento do aluno sobre o conteúdo e oferecendo questionamentos construtivos, sempre funcionando como uma orientação e apoio ao ensino. Portanto, o acompanhamento do professor presencial é essencial para que o aluno seja motivado a percorrer diferentes percursos daqueles já determinados e buscar informações em outras fontes, julgando o que seria apropriado para os conteúdos trabalhados.

Considerando os dizeres do ambiente A, seu diferencial está principalmente nas relações entre os sujeitos, que, por sua vez, ao se relacionarem com os recursos virtuais disponíveis, podem tentar criar alternativas de experiência pedagógica e construir conhecimento. Entretanto, tudo depende do modo com os sujeitos-alunos são estimulados pelo portal e pelo professor presencial a se relacionar com seus colegas. A proposta do *site* de promover o ensino-aprendizado colaborativo do inglês somente pode ser realizada pelo constante estímulo de fazer com que os alunos interajam com os outros usuários. Do contrário, o ambiente serve somente como uma transposição de textos didáticos do papel para a tela, deixando de lado diferentes possibilidades de relação pedagógica e servindo somente como mais um espaço com fins comerciais prevalecendo contras os pedagógicos.

2.3. Imersão virtual em um simulacro da sociedade britânica: uma análise discursiva do ambiente B

A seguir, analisaremos o ambiente virtual B, o qual está afiliado a um instituto brasileiro privado de ensino de língua inglesa que tenta fazer com que os alunos tenham contato com a(s) cultura(s) britânica(s), então o inglês britânico é adotado como a principal variante. A tentativa de fazer com que o aluno se sinta imerso na(s) cultura(s) britânica(s) está tanto no próprio nome da escola quanto nos seus prédios e no ambiente virtual. Esse instituto está no mercado brasileiro há mais de setenta anos e adota a Abordagem Comunicativa como metodologia, com ênfase na fluência oral. Faremos uma análise dos dizeres do espaço após descrevermos os aspectos visuais de seus recursos e fazermos uma comparação com redes sociais.

2.3.1. Interface e perfil de usuário: uma análise comparativa do ambiente B com serviços públicos de rede social

O ambiente B foi criado em 2009 e o título da campanha de seu lançamento é "a [...] vai aonde você está" (PROPMARK, 2009), indicando que o aluno tem seu curso disponível a qualquer hora e em qualquer lugar por meio da tecnologia. Esse parece ser o principal *slogan* dos institutos de línguas brasileiros que oferecem ambientes virtuais aos alunos. Os dizeres desses ambientes ecoam discursos acadêmicos que defendem que, com o aprendizado *online*, o aluno pode ter um processo de aprendizagem autodirigida independentemente de onde estiver e de que horas forem. A flexibilidade relacionada à independência de espaço e tempo que o estudante pode ter em ambientes virtuais é um dos benefícios oferecidos para que o próprio aluno obtenha sucesso sem ter que considerar o progresso de seus colegas para progredir no curso (BEUTELSPACHER; STOCK, 2011). Além disso, a comunicação com professores e colegas é facilitada, pois esses espaços oferecem envio de mensagens de e-mail para os outros usuários, criando aproximação entre a escola e o estudante, o qual pode conseguir acesso a ela quando e onde precisar. Ainda, isso permite com que o aluno ganhe tempo e, em nossa sociedade, tempo normalmente é considerado dinheiro (CARMAGNANI, 2001).

Ao fazer o *login* no ambiente, disponibilizado exclusivamente por meio do *site* da escola, o aluno encontra a tela chamada *Mypage* (que pode ser vista na página a seguir), a qual é personalizável. Nela, ele pode colocar sua foto, que definirá seu perfil. O usuário pode mover os recursos da página para visualizá-los da maneira que quiser. Há também *links* para os serviços de redes sociais mais populares no Brasil, o *Facebook*, o *Twitter*, o *Youtube* e o *Orkut*[10]. Ao clicar nesses *links*, o usuário é levado para as páginas do instituto em cada um desses *sites*. Assim como no ambiente A, também há a reprodução do discurso hegemônico de que os sujeitos-alunos não podem deixar de participar das redes sociais, pois eles são motivados a participar de cada página para não ficarem excluídos da atividade social da escola.

---

[10] Cada *link* oferece algo diferente de acordo com a característica das redes sociais em questão. Por exemplo, em 12 de janeiro de 2013, às 15:37, a página do ambiente no *Facebook* tinha mais de trinta mil pessoas que a curtiam e disponibilizava publicações atualizadas com notícias, pesquisas de opinião, vídeos e quizzes.

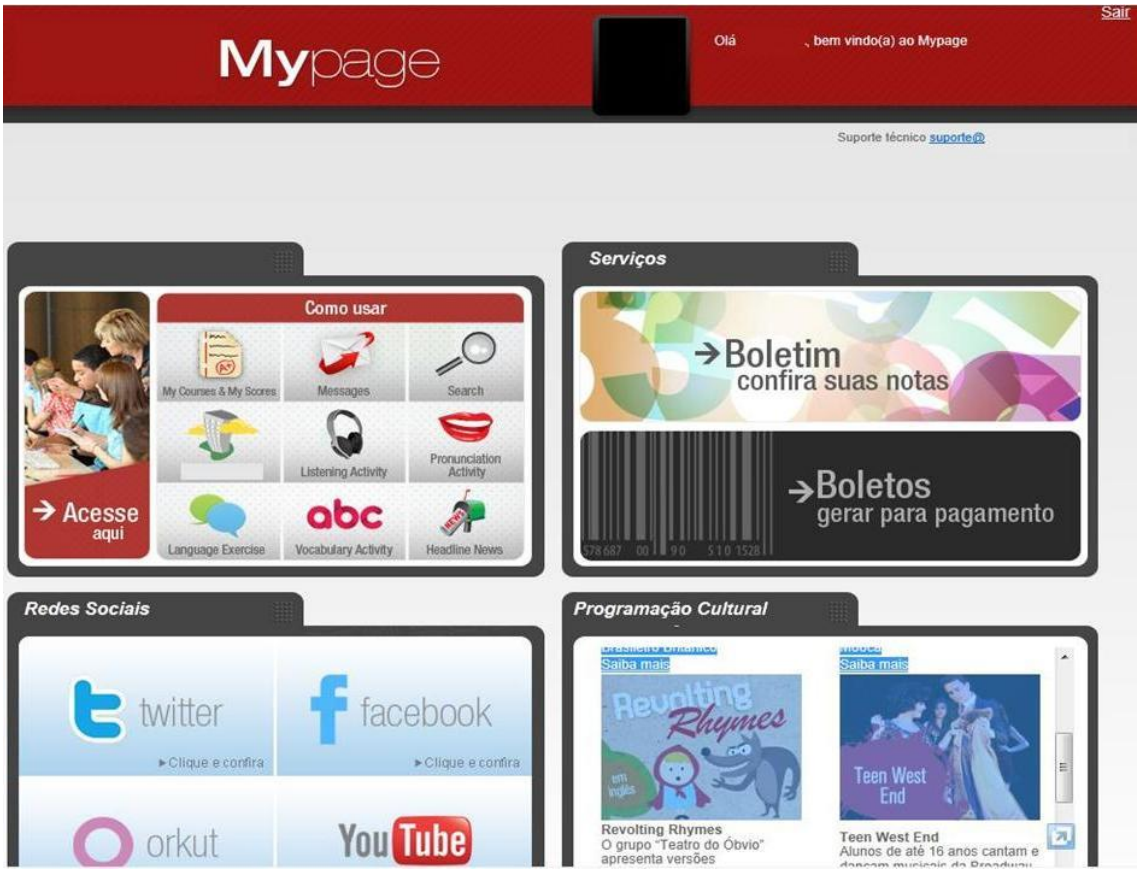

Figura 13 – Área *Mypage* do ambiente virtual B em 12 jan. 2013, às 15:37

Além dos *links* para redes sociais, serviços e programação cultural do instituto, essa página oferece tutoriais de acesso explicados em português para os recursos do ambiente, tais como a visualização da pontuação, mensagens, busca, atividades de escuta, pronúncia e vocabulário em língua inglesa, exercícios e notícias. Essa página serve como transição do português para o inglês, pois há uma mistura das duas línguas. A partir do momento em que o aluno clica no *link* para o ambiente, somente o inglês é utilizado.

O ambiente virtual disponibiliza quase quatro mil atividades interativas, com cinco níveis de dificuldade e 150 jogos. Além disso, ele oferece um resumo com as atividades do aluno, tem temas e menus personalizáveis e traz uma plataforma, na qual o usuário pode ficar imerso em um universo virtual que ensina a língua inglesa e a(s) cultura(s) britânica(s) (o próprio instituto denomina essa parte como *universo*), como pode ser visto na figura 14. Há também *feedback online* para as redações do aluno, roteiro de estudos personalizado de acordo com o nível de inglês, indicação de atividades específicas pelo professor, gravação de voz para prática de pronúncia em casa, registro de *performance* de cada atividade e seleção de temas e conteúdos na área de estudos. A faixa etária visada é de jovens a partir de 11 anos de idade.

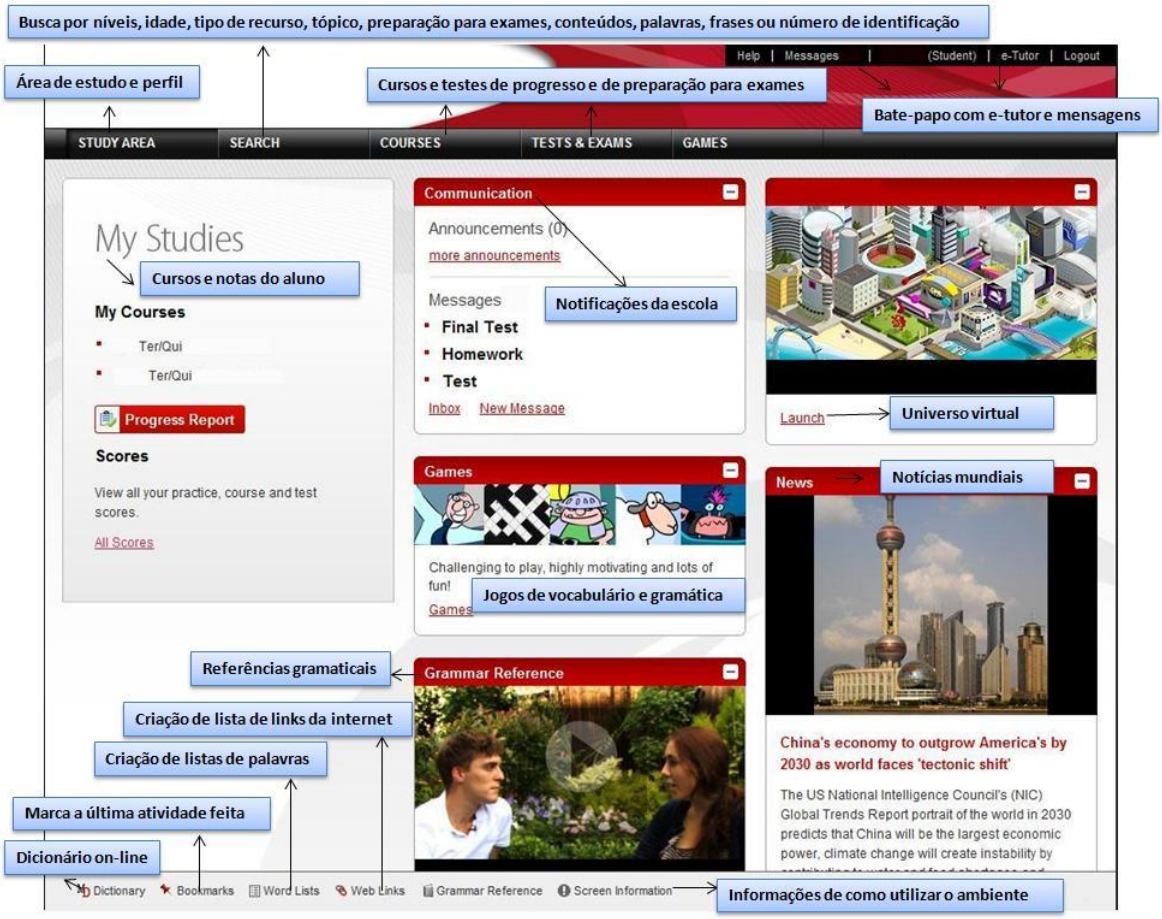

Figura 14 - Descrição das ferramentas do ambiente virtual B em 12 jan. 2013, às 15:37 (descrição feita pela autora desta pesquisa)

Dentre todos os recursos, aquele que mais promove interatividade e interação é o universo virtual, o qual também se assemelha a serviços públicos de rede social. Devido a isso, nosso foco de análise será nesse espaço, que também é o mais recente lançamento do instituto para o ambiente B. Ele foi criado em 2011, em parceria com uma empresa editorial reconhecida internacionalmente e é voltado para alunos de nível básico e pré-intermediário. A interface do universo encontra-se a seguir, na figura 15.

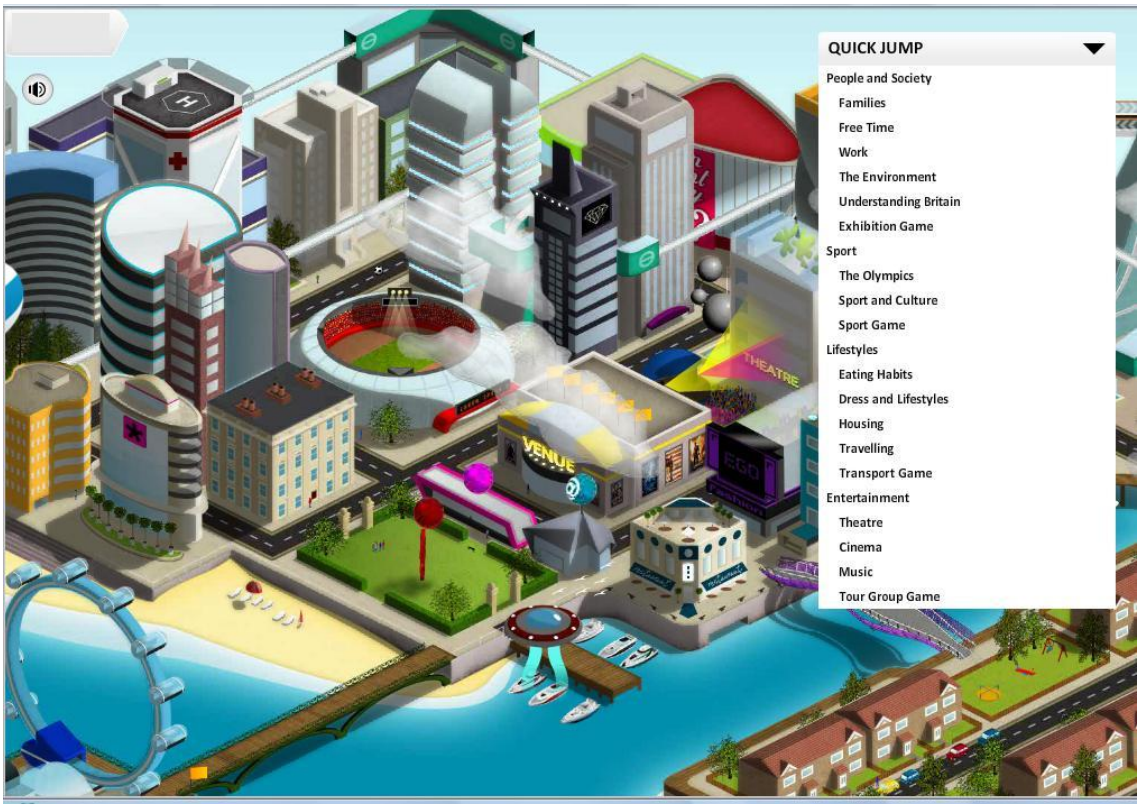

Figura 15 - Interface do universo virtual em 12 de janeiro de 2013, às 15:37

Dentro do universo, mais de trinta personagens fazem uma simulação de situações cotidianas em quatro diferentes espaços:

1. *People and Society* (Pessoas e Sociedade), que inclui os subtópicos: *family* (família), *free time* (tempo livre), *work* (trabalho), *the environment* (o meio ambiente), *understanding Britain* (entendedo a Grã-Bretanha) e *exhibition game*[11](jogo de exposição);

2. *Sport* (Esporte), que inclui os subtópicos: *the Olympics* (Os Jogos Olímpicos), *sport* (esporte) e *culture and sport game* (jogo de cultura e esporte);

3. *Lifestyles* (Estilos de vida), que inclui os subtópicos: *eating habits* (hábitos alimentares), *dress and lifestyles* (estilos de se vestir e de vida), *housing* (moradia), *travelling* (viagens) e *transport game* (jogo de trasporte);

4. *Entertainment* (Entretenimento), que inclui os subtópicos: *theatre* (teatro), *cinema* (cinema), *music* (música) e *tour group game* (jogo de grupo de excursão).

Sua interface e espaços simulam uma Londres futurista. Seus personagens falam de seu cotidiano aos alunos, explicando sobre seus hábitos, amigos e família, lugares onde moram, para onde vão quando querem se divertir e como preservam o meio ambiente. No universo, os alunos podem clicar em qualquer parte da imagem para serem guiados ao tópico

[11] A palavra "game" aqui se refere a situações diárias, que são simuladas para que o aluno interaja jogando jogos de acordo com as instruções.

correspondente. Por exemplo, se o aluno clicar na imagem do estádio, ele será levado ao tópico de “esportes”. Dessa maneira, tanto o ambiente virtual quanto o universo oferecem alta interatividade com o dispositivo tecnológico. No universo, ainda há mais de 800 vídeos e mais de 300 clipes de áudio. Além desses recursos, no universo virtual, o aluno pode encontrar transcrições dos arquivos de áudio e vídeo, dicas culturais para poder resolver os exercícios que envolvem vídeos (tais como sobre a aparência das pessoas e seus comportamentos) e um histórico do progresso de suas atividades e exercícios resolvidos.

Pela descrição do funcionamento tanto do ambiente virtual quanto do universo, é possível comparar essas plataformas de ensino com serviços de rede social por variados motivos. O primeiro é que o aluno pode criar um perfil com sua foto no ambiente B. A diferença no perfil que pode ser apontada em relação a serviços públicos de rede social é que o usuário não pode modificar suas informações pessoais, pois somente o instituto tem acesso a essa edição. Por isso, as informações do usuário são limitadas ao seu nome completo, nível, idade e horário do curso no qual está matriculado. Além de ser centrado em um perfil com a foto do usuário, o ambiente oferece a possibilidade de se escolher o tema do design de suas páginas.

O segundo ponto tem relação com o fato de que o ambiente virtual oferece vários jogos, como no *Facebook*. Há jogos de vocabulário, de gramática e de aventura guiados em língua inglesa. Não somente há jogos no ambiente, mas também no universo. A diferença dos jogos do universo é o fato de que eles são de simulação. Segundo Collins e Halverson (2009, p. 86, tradução nossa),

> Para uma geração que cresceu com sofisticadas simulações de jogos, é provável que aprender com tecnologias modelo venha a ser mais fácil. Jogar pode ajudá-los a aprender uma variedade de habilidades de liderança, como alocação de recursos, negociação com amigos e adversários, manipulação de situações e ambientes, busca ativa de objetivos e recuperação de falhas.

O conceito de jogos é familiar para os alunos adolescentes e adultos, os quais, normalmente, são o público-alvo de redes sociais, que têm milhões de usuários ativos cadastrados nos jogos que elas oferecem. O instituto de ensino de língua inglesa disponibilizou muitos jogos, pois, além de serem familiares para grande parte dos estudantes, são atrativos, pois muitos podem ter a ilusão de que, com eles, o aprendizado fica mais “fácil”, “interativo” e “divertido”.

O terceiro e quarto pontos de comparação com serviços de rede social estão diretamente relacionados aos jogos do universo. O terceiro ponto refere-se às simulações existentes ali, presentes tanto na sua interface quanto nos seus jogos. Todo o universo tenta

imitar a sociedade britânica, com diferentes símbolos culturais, variantes linguísticas, imagens e vídeos. Dessa maneira, há uma tentativa de criar a ilusão de que o aluno pode vivenciar a(s) cultura(s) do Reino Unido sem precisar sair da sua casa.

O quarto ponto é referente ao fato de que, ao entrar no universo, o aluno vê uma plataforma com imagens similares a animações. Até 2011 (ano em que o universo foi inaugurado), o *Cityville* era o jogo com o maior número de usuários no *Facebook*, atingindo em torno de 48 milhões de usuários ativos por mês (BBC, 2011) e a interface do universo (figura 16) se assemelha muito a ele, como pode ser visto a seguir.

Figura 16 – Captura de tela do Cityville. Fonte: Zynga (2011)

O quinto e último ponto de comparação é que, tanto no universo quanto no *Facebook*, é possível criar uma página com aquilo que é escolhido ou produzido pelo usuário. A área denominada de *My Pad* (figura 17, página 64) permite que os alunos criem sua própria página digital, com vídeos, jogos e recursos audiovisuais provindos do universo e escolhidos por eles para personalizar seus espaços. No *My Pad*, os alunos também podem escrever um texto ou gravar com sua própria voz um diálogo disponibilizado pelo universo, por exemplo, para comparar com o original. As páginas criadas no *My Pad* podem ser compartilhadas com o professor de sala de aula e com os colegas, os quais podem comentá-la. Essa área também se assemelha aos jogos do *Facebook*, pois muitos deles têm a função de "coletar" objetos (como o *Farmville*), o que, no universo virtual, funciona para que o estudante colete seus arquivos preferidos, fazendo uma coleção em sua página. Mesmo havendo um currículo pré-definido, o universo proporciona aos usuários uma forma de escolher atividades consideradas relevantes por ele, juntá-las em um espaço exclusivo, aliá-las a suas produções e compartilhá-las. Dessa forma, essa possibilidade aproxima-se da ação colaborativa característica do aprendizado rizomático, mas é limitada pela conexão somente com o professor presencial e os colegas de sala.

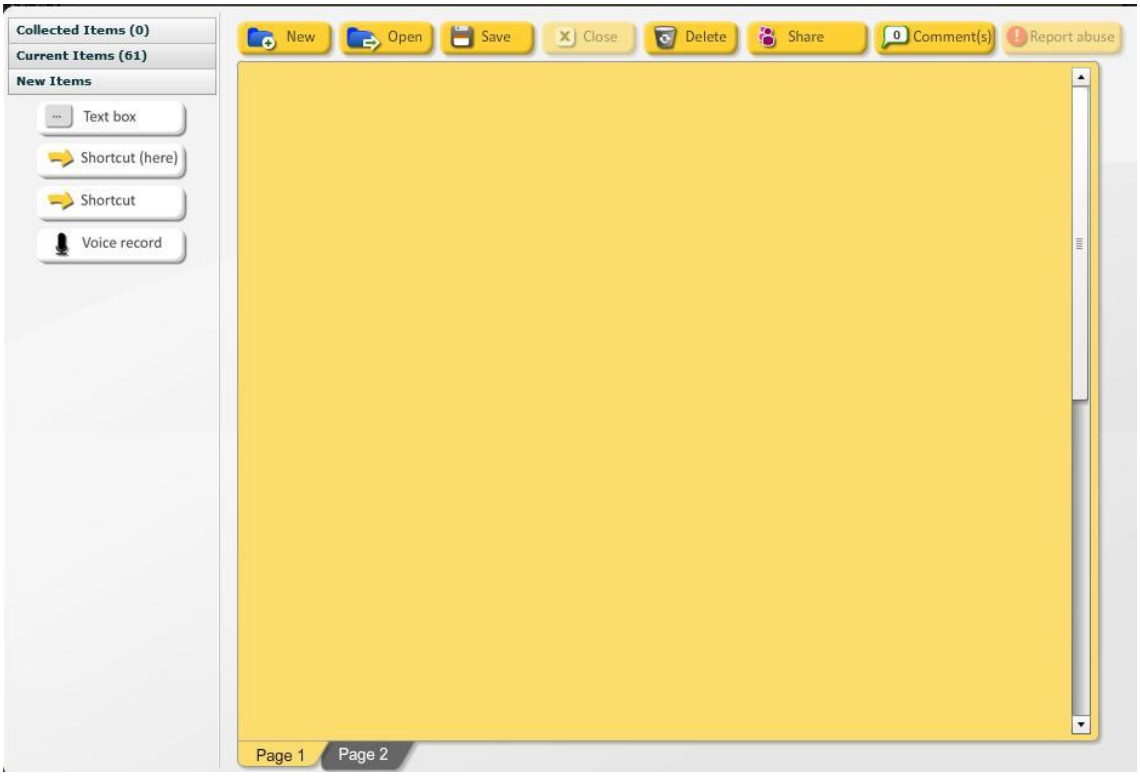

Figura 17 – Área *My Pad* em 12 jan. 2013, às 15:37

Metaforicamente, o perfil do usuário do ambiente B pode ser considerado como rizomático, pois é esperado que o aluno saiba fazer interconexões para buscar mais conhecimento. Apesar disso, o ambiente B, assim como o A, não apresenta os princípios de um rizoma, pois ele não é aberto a qualquer usuário e as possibilidades de conexão dentro dele são limitadas. Os percursos que o aluno pode seguir, assim como no ambiente A, são pré-determinados, o que limita um pouco a busca por conhecimento em espaços fora do ambiente, além daqueles já sugeridos. Uma possível alternativa para aumentar a conexão com outros espaços e a atividade colaborativa seria pedir para que o aluno sugerisse materiais que pudessem ser aliados a tudo que o ambiente já disponibiliza. Segundo Carmagnani (2006, p. 165),

> O hipertexto promove alterações profundas no processo de leitura e interpretação e no processo de produção de textos: a intertextualidade materializa-se ao clicar dos botões e o texto é produzido a partir de um amálgama de outros textos, reconstruídos pelo autor.

Os *links* de hipertexto e suas múltiplas interconexões permitem que todos sejam autores e construam suas próprias fontes de conhecimento, podendo sair ou entrar em qualquer ponto sem se perder na mobilidade e heterogeneidade dessas interconexões, como na organização de um rizoma. De acordo com Lancien (1998, p. 24, tradução nossa),

> Por meio da rede, portanto, não é mais simplesmente a interação entre um texto e seu leitor que é possível, como no e-book, mas uma interação ainda mais rica entre texto, autores e leitores, os quais, por sua vez, podem se tornar autores.

O público, então, deve possuir um nível de médio a alto de letramento digital e de mídia social. O ambiente pressupõe que seu usuário consiga navegar nos seus vários recursos na língua-alvo, o inglês. Isso pode tornar a navegação de determinados usuários difícil, pois há duas barreiras: o desafio da tecnologia e o desafio da língua estrangeira. Por isso, pode-se presumir que o espaço tenta ajudar o aluno na primeira página acessada quando o mesmo faz seu *login* (*Mypage*), pois disponibiliza tutoriais de uso em português para cada um de seus recursos.

2.3.2. Análise dos dizeres do ambiente B

Na idealização do projeto do universo, o instituto de ensino de língua inglesa realizou pesquisas para saber quais eram as necessidades de seus alunos e que tipo de atividades eles normalmente gostam de praticar ao aprender uma língua estrangeira. De acordo com o gerente de *e-learning* dessa escola de inglês em entrevista ao *site Jornow*, o propósito é o de instruir "o aluno para interagir com outras pessoas em inglês num ambiente que simule encontros com nativos da língua. Ele aprende não só a falar inglês, mas falar o que é apropriado dentro de um contexto cultural". Um dos objetivos desse espaço, segundo o gerente, é capacitar o aluno a lidar com a chamada "realidade multicultural atual", como visto no excerto abaixo do *site Jornow*, o qual afirma que o universo

> apresenta ao aluno uma sociedade britânica contemporânea e viva dentro da realidade multicultural atual, onde personagens de diversas origens falam inglês com diferentes sotaques de várias regiões do Reino Unido, Estados Unidos e Leste Europeu.

Na descrição desse espaço pelo instituto, encontramos o seguinte: "Mergulhe neste universo virtual e viva seu inglês em uma imersão completa e interativa na cultura britânica". A noção de *imersão* utilizada pelo instituto refere-se não somente à instrução total em segunda língua, mas também à vivência cultural simulada com os personagens. Logo após a inauguração do universo, no primeiro acesso do aluno, ele assistia a um vídeo em que uma

personagem o cumprimentava e falava: “Hi, I haven’t seen you around before. Welcome to [...]. In [...], you‘ll meet people, you’ll see videos, play games and even talk to the people you meet” (que seria, em português, “Oi, não vi você por aqui antes. Bem-vindo ao [...]. No [...], você vai conhecer pessoas, assistir a vídeos, jogar jogos e até mesmo conversar com as pessoas que conhecer”). Essa mensagem é uma introdução à imersão em língua inglesa desde o início do acesso. O pressuposto utilizado pela escola é o de que, quanto mais o estudante tem contato com a língua estrangeira e com as culturas vinculadas a ela, mais ele aprende. Nessa introdução, há muitos atrativos, pois vídeos, jogos e contatos são símbolos de entretenimento em nossa sociedade. Além disso, estabelecer contatos é algo que proporciona não somente uma forma de conhecer pessoas novas, mas também de se satisfazer vontades, visto que, na sociedade líquido-moderna, muitas vezes as relações interpessoais são remodeladas de modo semelhante aos objetos de consumo, de modo que, quanto mais novas forem, mais satisfarão o desejo do sujeito, sendo, dessa maneira, facilmente substituídas por outras que forem surgindo (BAUMAN, 2004). Entretanto, a possibilidade de interação é restrita aos colegas de sala e ao professor presencial e a mensagem introdutória refere-se aos personagens presentes nos jogos e atividades do universo, o que significa que o aluno interagirá, na maior parte do tempo, com figuras humanas fictícias (programadas para se dirigir ao aluno repetindo textos pré-determinados), não podendo satisfazer seu desejo de interagir com novas pessoas.

Como a criação do universo deu ênfase à imersão em inglês por meio de jogos, discorreremos sobre a utilização desses recursos no contexto de ensino-aprendizagem para que o ambiente B seja mais bem entendido. No geral, jogos podem influenciar beneficamente o aprendizado no sentido de que eles trazem interatividade com o dispositivo tecnológico e também podem oferecer possibilidades de interação humana, como aqueles que envolvem adversários ou colaboração entre usuários. Além disso, eles podem ser personalizados para fins educativos. Um dos objetivos seria “fazer o jogo se adaptar a cada jogador para que nunca seja tão fácil ou tão difícil e cada aluno sempre trabalhe no próximo conceito que ele precisa aprender” (WATTERS, 2011, tradução nossa). Levando isso em consideração, pode-se afirmar que experiências com jogos podem fazer com que o aluno tenha perspectivas diferentes de suas tarefas no processo de ensino-aprendizagem.

Adicionalmente, segundo entusiastas, “um jogo bem desenvolvido oferece um equilíbrio complexo entre desafios e recompensas que continuamente impulsiona os jogadores para os limites de seu conhecimento e habilidade, e para além deles” (MATON, 2011, tradução nossa), o que significa que, se utilizados com propósitos educacionais claros, jogos

podem ajudar no aprendizado do aluno. Um exemplo de jogo de simulação do universo virtual pode ser visto na figura a seguir, no qual o aluno é estimulado a assumir o papel de guia turístico. Ao assumir esse papel e realizar as tarefas propostas, o aluno pratica diversas habilidades, como a leitura, a compreensão de textos e a escuta de instruções em língua estrangeira, além de ter a oportunidade de solucionar o problema proposto de agradar diferentes pessoas a um baixo custo. As instruções são dadas por um personagem e a recomendação é sempre a de que o estudante adapte a atividade aos diferentes gostos das figuras fictícias envolvidas, diferenciadas pela maneira como se vestem e pelas suas falas. Os objetivos da tarefa são claros e proporcionam também a prática de uso de linguagem contextualizada. Outros pontos relevantes a serem notados é a presença de estereótipos e do capitalismo que caracteriza a sociedade contemporânea. Os estereótipos são percebidos tanto pelas roupas quanto pelo modo de falar desses personagens. Já a questão do dinheiro é bem enfatizada e há a sugestão de que os alunos devam fazer o melhor que puderem com o menor custo possível. O capital está presente nesse simulacro da sociedade britânica e as relações com o dinheiro envolvem o consumo de bens e serviços de modo vantajoso para as partes envolvidas.

Figura 18 – Jogo de simulação *Tour of Britain* do ambiente virtual B (acesso em 12 jan. 2013, às 15:37)

Geralmente, muitas crianças, adolescentes e adultos têm o hábito de jogar jogos *online*. Isso pode ajudá-los a desenvolver aspectos cognitivos e aprender a trabalhar em equipe. Em seu artigo, Watters (2011) afirma que, com jogos eletrônicos, alunos podem agir como cientistas, criando hipóteses e refletindo sobre possíveis resultados. Os estudantes podem errar ou não conseguir sucesso no jogo nas primeiras vezes, mas isso pode motivá-los a arriscar mais e a tentar encontrar novas maneiras para resolver o problema. Jogos eletrônicos são práticas culturais populares e também parte da vida de muitos alunos. A questão dos jogos eletrônicos no contexto escolar está diretamente relacionada ao propósito de seu uso, pois, se eles forem utilizados com fins pedagógicos claros e com tarefas e problemas adequados ao nível de conhecimento do aluno, a tendência é que funcionem, visto que são uma prática cultural popular que pode favorecer profundamente o aprendizado (GEE, 2007) e o desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio da interatividade com o dispositivo tecnológico e da interação humana. Segundo Gee (2007, p. 216, tradução nossa), "o aprendizado real vem dos sistemas social e interacional dentro dos quais uma tecnologia poderosa, como videogames, é colocada, não do jogo por si só."

O mesmo autor ainda defende que, com jogos eletrônicos, os jogadores aprendem a ver o mundo virtual sob a perspectiva de uma identidade distinta ou até mesmo construída por eles mesmos. Assumir outra identidade ao jogar um jogo *online* evidencia como a internet nos faz pensar ainda mais sobre a fragmentação e o hibridismo do sujeito. Segundo Wilbur (2000, p. 49, tradução nossa),

> a pessoa que aparece no ciberespaço é potencialmente mais fluida que aquelas que assumimos em outros aspectos de nossas vidas, em parte porque podemos constantemente reformulá-la. E essa consciência pode nos permitir a lidar com nós mesmos de maneiras que parecem ser novas.

O universo em si pode ser considerado como um jogo *online*, o qual convida o aluno para uma imersão em uma cidade fictícia, que tenta imitar a sociedade britânica contemporânea. Uma referência clássica no discurso de jogos em relação à noção de *imersão* é

> A experiência de ser transportado para um lugar elaboradamente simulado é prazerosa em si, independentemente do conteúdo da fantasia. Nós nos referimos a essa experiência como imersão. *Imersão* é um termo metafórico derivado da experiência física de estar submerso na água. Nós procuramos a mesma sensação que sentimos em um mergulho no oceano ou piscina de uma experiência psicologicamente imersiva: a sensação de estar circundado por uma realidade completamente diferente, tão diversa quanto a água é do

> ar, que toma toda a nossa atenção, todo o nosso aparato perceptivo. [...] Em um meio participativo, imersão implica em aprender a nadar, fazer o que o novo ambiente torna possível [...] o prazer de imersão como uma atividade participativa (MURRAY[12], 1997 apud GÜNZEL; LIEBE; MERSCH, 2010, pp. 202-203, tradução nossa).

Essa perspectiva sobre o conceito de *imersão* teve diversas críticas, mas, no caso de videogames, a metáfora é utilizada para diferenciar a experiência daqueles que jogam e daqueles que não jogam. No entanto, ao jogar, como no caso do universo, o jogador se encontra imerso "em uma realidade virtual de objetos pictóricos que funcionam de determinada maneira" (GÜNZEL; LIEBE; MERSCH, 2010, p. 205), mas não vivencia completamente a ação representada pelo jogo em si, pois ela é alienada, permitindo uma presença artificial da experiência mostrada ali.

O aluno, então, é convidado a experimentar a vivência nesse universo fictício que dá a ilusão de que ele pode "viajar" para a Grã-Bretanha e interagir com sua(s) cultura(s) e sociedade sem sair da sua casa, ignorando distâncias espaciais, fomentando o *desejo do lugar do outro*, pois a língua inglesa e essa simulação simbolizam uma fonte de satisfação material daquilo que o outro possui (CARMAGNANI, 2008). Os dizeres do universo estimulam a ânsia por completude do sujeito-aluno, como se a falta pudesse ser preenchida pela língua e "espaço" do outro por meio da experiência na cidade quimérica apresentada pelo instituto. Para Prasse (1997, p. 71),

> o desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma outra língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação por uma desordem, inquietação de não estar no lugar necessário, de não encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo.

Ao mesmo tempo em que o universo ajuda a despertar essa falta, ele fornece os meios para que o sujeito possa tentar ter acesso àquilo que o outro possui, ou seja, à língua e a um contato maior com a(s) cultura(s) almejada(s). O espaço vai de acordo com o discurso publicitário das escolas de línguas, que apresentam dizeres utilitaristas no intuito de

[12] MURRAY, Janet. **Hamlet on the Holodeck: the future of narrative in cyberspace**. Nova Iorque: Free Press, 1997.

convencer o sujeito de que elas satisfarão suas vontades e necessidades. Tais dizeres estão relacionados à visão mercadológica que está constantemente presente na área educacional no Brasil, principalmente na área privada, o que significa que o sujeito-aluno pode ter posturas que correspondem a essa visão. Segundo Alves (2010, p. 95),

> Os sujeitos produzidos a partir desse discurso mercantilista são: um professor de línguas tecnicista, que assume a identidade de técnico aplicado ao aperfeiçoamento do imaginário de "dominar" a língua estrangeira; um aluno, que interpelado pelo mesmo discurso transforma-se em cliente, em um consumidor, acreditando que ao obter o produto, no caso a língua estrangeira, terá acesso a um *status*, que o tornará mais completo e, fará ocupar outros lugares sociais, premissas essas incertas em suas concretizações.

Nesse caso, muitas vezes, a relação de clientelismo fica evidente, pois a educação passa a ser encarada como produto tanto pelo aluno quanto pelo instituto de idiomas (GENTILI, 1996). Em relação ao discurso publicitário de institutos de idiomas, de acordo com Carmagnani (2001, p. 116),

> As instituições querem vender seus cursos e, ao mesmo tempo, a idéia de que não é possível viver hoje sem conhecer uma língua estrangeira, sobretudo a língua inglesa. É necessário mostrar o quanto ela é imprescindível e o quanto a escola pode atender às necessidades dos indivíduos a um custo baixo e com garantia de qualidade.

Pela análise do universo, essa relação mercadológica pode ficar acima dos propósitos pedagógicos pelo fato de que a tentativa de imersão na(s) cultura(s) britânica(s) pode funcionar somente como um simulacro de rede social, pois a possibilidade de colaboração entre usuários no universo é baixa, em relação à interatividade proporcionada com o dispositivo tecnológico, o que limita a vivência cultural, já que há mais ênfase ao consumo passivo de informações da chamada "sociedade britânica contemporânea", sem que haja tanto destaque à produção dos alunos, tentativa de comunicação entre os usuários ou possibilidade de interação com pessoas provindas dessa sociedade e de reflexão sobre que posição o sujeito ocupa perante ela.

2.4. A utopia de entendimento mútuo entre os países: uma análise discursiva do ambiente C

O ambiente virtual C é britânico e foi lançado em 2007 por uma fundação educacional de caridade. Ele funcionou por grande parte do período desta pesquisa e foi encerrado em 31 de maio de 2012 por conta da impossibilidade de continuidade de apoio por parte dessa fundação. Optamos por mantê-lo neste estudo porque ele foi criado no Reino Unido, onde o uso desses espaços virtuais voltados para a educação formal apresenta pioneirismo.

O portal era voltado para o ensino de todas as matérias do currículo escolar, seja ele britânico ou de qualquer outra nação, pois era modificável de acordo com a necessidade da escola. Mais de 2700 escolas de mais de 124 países estavam cadastradas e todas elas podiam estabelecer parcerias umas com as outras para aplicar projetos e fazer um tipo de "intercâmbio cultural de informações" entre seus alunos. Para isso, o ambiente oferecia um banco de dados com mais de 30 projetos que cobriam diversas áreas curriculares, os quais ofereciam planos de aula e recursos interativos adaptáveis. Muitos projetos também tinham entrevistas em vídeo com pessoas consideradas importantes, como acadêmicos e políticos.

Até seu encerramento, o ambiente trabalhava com parcerias com o governo do Reino Unido, mais especificamente com o *Department for Children, Schools and Families* e o *Department for International Development*, as quais possibilitavam a expansão de seus projetos para que o portal pudesse ajudar o governo com estratégias de desenvolvimento educacional. Havia também outras parcerias com fundações e empresas para aumentar seu impacto. Em troca, ele oferecia benefícios, como atividades de voluntariado e de responsabilidade social. As parcerias com fundações e empresas incluíam exemplos como a *British Red Cross*, *Médecins Sans Frontières* e *BBC*. Todas elas o ajudavam a criar novas ações que envolviam escolas regulares em várias partes do mundo. Ele era voltado somente para instituições de educação formal e não tinha fins lucrativos. Apesar de cobrar pela adesão de ouro (*gold membership*) de estabelecimentos educacionais do Reino Unido (a taxa era de £495), os fundos eram utilizados para dar acesso a escolas de países em desenvolvimento (nenhum país fora do Reino Unido pagava para ser "membro de ouro"), para aumentar a diversidade e melhorar o espaço virtual. Para ser membro participante, a instituição poderia optar pela adesão de prata (*silver membership*), que era gratuita e permitia a criação de páginas próprias, a comunicação com outros professores e a colaboração em um projeto. Já a *gold membership* permitia acesso total ao *site*, registro de inúmeros alunos, participação em

todos os projetos, treinamento com um facilitador e suporte técnico completo. Assim como procedemos em relação aos ambientes A e B, consideraremos, a seguir, os aspectos técnicos e os dizeres do portal C com o propósito de realizar uma análise discursiva.

2.4.1. Interface e perfil de usuário: uma análise comparativa do ambiente C com serviços públicos de rede social

Nas figuras a seguir, páginas 73 e 74, podemos ver a interface do perfil de usuário do ambiente C a partir do momento em que o login era feito[13]. As principais características interativas do perfil incluíam o compartilhamento de arquivos, a participação em bate-papos, a criação e edição colaborativa de páginas, croquis, pesquisas, quizzes, votações, discussões, desafios e notícias, a busca por amigos, a troca de mensagens, a visualização de atualizações de outros usuários e a possibilidade de comentar as páginas criadas. Era possível também participar de projetos sociais, editar o perfil, acessar conteúdos publicados pelos administradores, checar o histórico de conversações e acessar a caixa de e-mails. A interface se diferenciava de acordo com o tipo de usuário, ou seja, professores e diretores tinham um acesso que permitia a visualização de todos os conteúdos, inclusive planos de aulas, enquanto que alunos somente tinham acesso a competições e boletins informativos.

Analisando sua interface, pode-se dizer que, estruturalmente, o portal assemelhava-se a uma rede social por variados motivos. Primeiramente, pode-se dizer que ele era baseado em perfil. Após a análise do histórico pessoal e profissional do candidato a membro e de sua aprovação pelo ambiente, o usuário era encorajado a construir seu perfil pessoal. Nele, ele podia editar seu nome, sobrenome, foto, data de nascimento, país, sexo, *Skype*, herói, músico favorito, filme favorito, objeto de valor pessoal e sua própria descrição. Era possível criar até mesmo um avatar para aqueles que não eram amigos. A equipe de administradores do espaço também tinha seu perfil publicado.

[13] Até a data de encerramento desse espaço, suas funcionalidades continuavam idênticas às descritas nesta pesquisa.

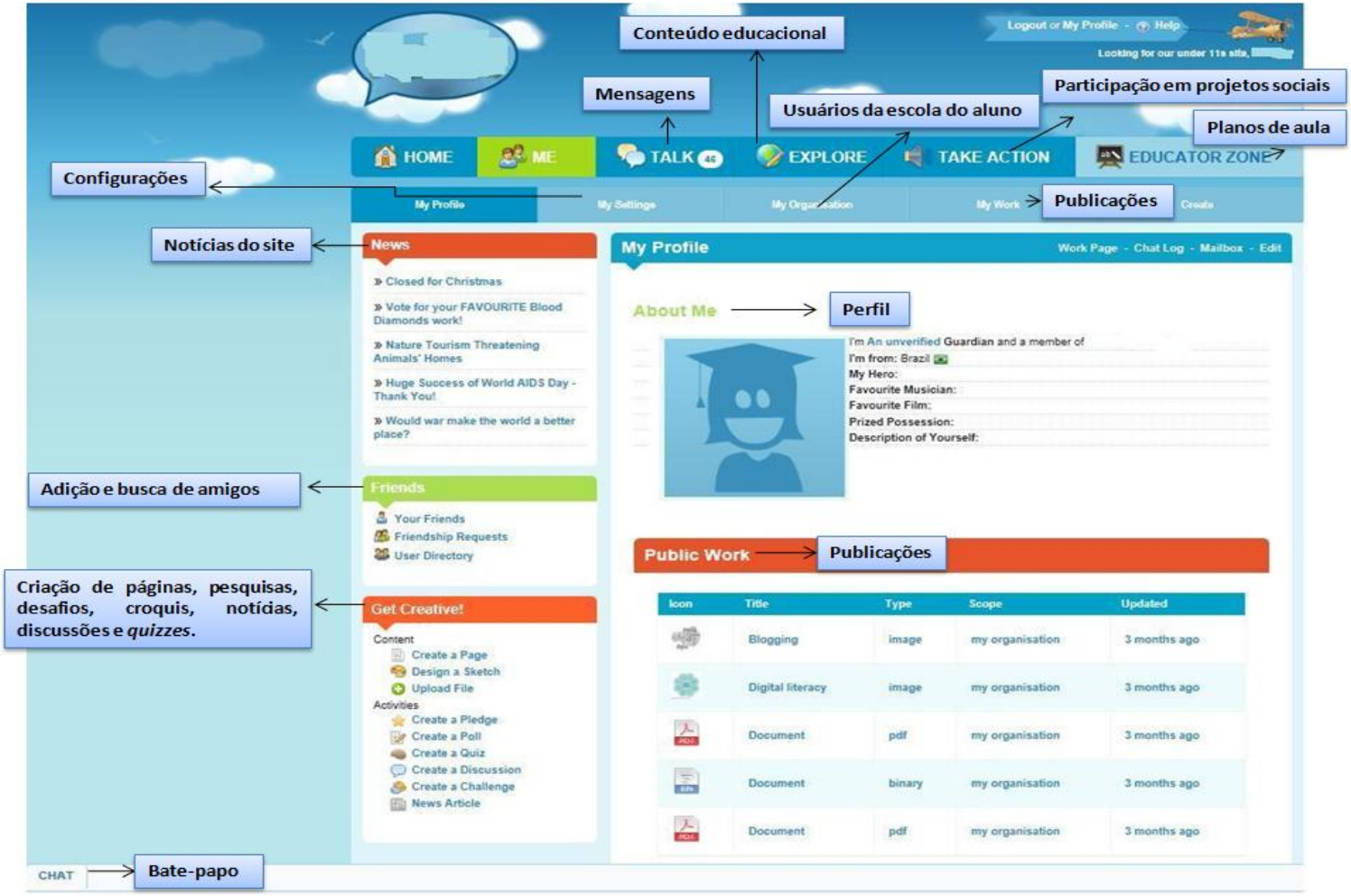

Figura 19 - Descrição das ferramentas do ambiente virtual C em 26 dez. 2011, às 18:26 (descrição feita pela autora desta pesquisa)

Figura 20 - Descrição das demais ferramentas do ambiente virtual C em 26 dez. 2011, às 18:26 (descrição feita pela autora desta pesquisa)

O segundo ponto que pode ser comparado com um *site* público de rede social é o fato de que a interface do ambiente e seus recursos eram muito similares aos desses serviços. Nele, o usuário podia adicionar amigos, os quais, após adicionados, eram mostrados dentro de um mapa-múndi, de acordo com o país de onde eram provenientes. Assim, havia a contagem tanto de amigos quanto de países. Em relação ao mapa, uma relação de similaridade pode ser estabelecida com a linha do tempo do *Facebook*, a qual disponibiliza um mapa e localiza amigos dentro dele por meio da marcação de fotos. Além disso, o ambiente disponibilizava um histórico de atualizações similar ao dessa rede social, possibilitando comentários de amigos no perfil e mostrando tudo o que já havia sido publicado pelo usuário.

O terceiro ponto de comparação é o fato de que o usuário podia criar sua própria página. Assim como no *Facebook*, era possível fazer *upload* de vídeos, imagens e documentos. Os usuários podiam também fazer comentários, "curtir" a página (havia um símbolo de positivo, na qual o usuário podia clicar, indicando que havia gostado das postagens) e postar conteúdos relacionados ao que foi publicado. Dependendo das opções do criador da página, alguns usuários (escolhidos pelo criador) podiam editar a sua página, o que permitia mais possibilidades de interação entre os mesmos.

O quarto ponto de comparação diz respeito aos recursos disponibilizados aos membros do espaço. Nele, assim como em serviços de rede social, havia fóruns, além de conferência de vídeo e áudio, ferramenta de bate-papo e envio de mensagens (como no *Facebook)*. No ambiente C, o usuário também podia ver quando seus amigos estavam *online*, como nos serviços de rede social.

Ao comparar o ambiente C com os espaços A e B desta pesquisa, encontramos algumas outras similaridades, além da semelhança com *sites* públicos de rede social. Tais similaridades são o nível de letramento digital e de mídia social esperado do público-alvo (ou seja, de médio a alto), o alto nível de interatividade e a busca por um usuário que soubesse seguir *links* de hipertexto. Considerando o perfil de usuário buscado pelo ambiente, é possível dizer que o espaço procurava escolas que, além de desenvolver o trabalho de letramento digital e de mídia social, tivessem alunos com acesso a computadores e internet para que ninguém fosse excluído. Isso significa que países ou escolas que não tinham esses recursos ou que não podiam desenvolver plenamente o trabalho de letramento ficavam excluídos do portal, não pela impossibilidade de se cadastrar, mas pela impossibilidade de utilizá-lo continuamente com os alunos.

De acordo com a metáfora do rizoma, o usuário do espaço C pode ser caracterizado como rizomático, visto que os percursos que os alunos seguiam não eram totalmente pré-

definidos, pois eles podiam criar suas páginas e relacionar diferentes *links* a ela e ao conteúdo publicado no portal. Assim, o ambiente aproximava-se do aprendizado rizomático por não ter uma plataforma pré-construída com atividades e exercícios que não podiam ser alterados pelo professor. Ele oferecia uma área de criação para o professor, o qual podia optar por usar os planejamentos de aula e projetos sugeridos ou simplesmente adaptar a plataforma para as necessidades de seus estudantes.

Todos os recursos colaborativos do ambiente estavam disponíveis tanto para o professor quanto para seus estudantes, os quais podiam arriscar fazer variadas criações, como páginas, pesquisas ou croquis, por exemplo. Desde que o material criado ou postado fosse relacionado e apropriado ao conteúdo das aulas, o aluno tinha a possibilidade de exercer sua criatividade e ter acesso a todas as ferramentas de produção pedagógica. Não havia limites para as conexões feitas dentro do portal, o que facilitava a procura por amigos com interesses comuns, mas não garantia que houvesse grande participação dos usuários. Grande parte dos materiais era autêntica, ou seja, não editada para o contexto de ensino-aprendizagem. Como exemplo, havia vídeos educativos produzidos por alunos e receitas criadas pelos administradores. Tudo que era postado publicamente podia ser comentado por todos e os usuários também podiam “curtir” os conteúdos. Caso o professor não desejasse que o material publicado por seus estudantes fosse público, ele podia escolher quem teria acesso a ele e quem o editaria e comentaria as criações. A aprendizagem podia ser negociável e colaborativa assim como no aprendizado rizomático. No entanto, não é possível considerar os princípios do rizoma para o espaço, já que ele era fechado para escolas que parecessem legítimas, não constituindo um mapa aberto e interligado. Os professores não tinham a obrigatoriedade de estar conectados a outros usuários e nem de cadastrar alunos (somente os últimos deveriam ser necessariamente convidados e conectados pelo professor).

Pode-se dizer que o uso do ambiente C como rede social dependia principalmente da escola e do professor, os quais podiam integrar os projetos de sala de aula com criação de materiais e conteúdos no espaço virtual, fazendo com que os alunos tivessem mais engajamento para participar ativamente como produtores. Uma vez que o espaço atingia popularidade entre os sujeitos-alunos de determinada escola, ficava mais fácil torná-lo parte da rotina dos estudantes, pois, além da possibilidade de se praticar um ensino-aprendizagem de forma mais informal, os sujeitos podiam manter ou criar maiores vínculos com os outros usuários da própria instituição ou de escolas parceiras. A interação humana dependia mais da forma como o portal era utilizado. Caso a escola e os seus professores incentivassem a interação por meio de bate-papos, fóruns e criação de páginas para compartilhamento, os

alunos podiam ter mais familiaridade e motivação para fazer uso das ferramentas disponíveis. Assim como em um *site* de rede social pública, o sucesso da interação dependia do uso constante dos usuários, que era relativo de acordo com as ações das escolas.

Como manter o acesso de um grande número de usuários dependia do uso que os professores e as escolas faziam do ambiente, a divulgação dada ao *site* pela imprensa britânica pode estar associada a uma tentativa de manter ou aumentar esse número. Entretanto, como o ambiente foi encerrado, é possível que ele não estivesse apresentando um número de acessos razoável para que as empresas parceiras continuassem a investir nele. Segundo um dos e-mails enviado aos membros em 25 de novembro de 2011, o portal alegava ter paixão por disponibilizar o acesso gratuito a escolas fora do Reino Unido, mas precisava de doações para se manter. Segundo os dados desse e-mail, nessa mesma data, o *site* apresentava 60.000 alunos cadastrados de 3.000 escolas em 130 países. O e-mail tinha o propósito de solicitar doações, as quais poderiam ser efetuadas tanto por meio da internet quanto pelo envio de cheques. Quando o ambiente foi encerrado em 2012, os usuários receberam um e-mail que afirmava que seus administradores estavam procurando outra organização para financiar a continuidade do projeto. Hoje, como o ambiente encontra-se encerrado, somente há um blog (criado em um domínio gratuito) para continuar disponibilizando os planos de aula aos professores.

2.4.2. Análise dos dizeres do ambiente C

A seguir, consideraremos os dizeres do portal para nossa análise. O ambiente, segundo seu diretor, tentava assegurar que os alunos fossem preparados e equipados com habilidades essenciais para as carreiras profissionais do futuro. O portal citava oito benefícios de seu uso por escolas em todo o mundo (tradução nossa):

- *incorporar a dimensão global do currículo*;
- *ser fácil de usar*;
- *oferecer um ambiente de e-learning totalmente seguro*;
- *melhorar as habilidades necessárias para o aprendizado de uma língua estrangeira*;
- *ajudar na aprendizagem independente e personalizada*;
- *oferecer oportunidades para interagir globalmente e fazer amigos por todo o mundo*;

- *motivar os alunos desmotivados*;
- *oferecer auxílio para necessidades educacionais especiais*.

Considerando as vantagens citadas, discutiremos três temáticas que elas levantam: de natureza técnica, de ensino-aprendizagem e relacionadas ao conceito de *global*. Os tópicos técnicos referem-se à maneira como o portal é divulgado como sendo *fácil* e *seguro*. A facilidade de utilização somente é possível com a prática de se utilizar um novo sistema por aqueles que têm de médio a alto nível de letramento digital e de mídia social, visto que é necessário saber usar ferramentas interativas de edição e seguir *links* de hipertexto. Em relação à segurança, uma das grandes preocupações dos administradores era a de garantir um ambiente seguro, pois ele era protegido por senha e todos os profissionais de educação tinham seu histórico pessoal e profissional checado antes de ter seu cadastro de usuário aprovado. A verificação era feita por meio de checagem da existência do *site* da instituição escolar e do e-mail do responsável por ela. Porém, a existência de um *site* e de e-mails institucionais ligados a ele não necessariamente indicava legitimidade ou boa conduta daqueles que pediam acesso. Portanto, para tentar prevenir falhas nessa segurança, havia mais tentativas de fiscalização, como a presença de moderadores treinados para assegurar uma colaboração internacional amigável. Ademais, os professores podiam ver e moderar todas as ações de seus alunos e bani-los de usar determinadas ferramentas por um período de tempo ou para sempre se o uso fosse considerado inapropriado. Assim, a divulgação era a de que professores tinham *total controle* sobre quando e como seus estudantes faziam uso dos recursos oferecidos a eles. Além dessa forma de controle, os moderadores monitoravam todo o conteúdo e comunicação feita ali. Havia também uma ferramenta de denúncia (*reporting tool*), a qual permitia que qualquer membro notificasse ações inapropriadas, como em *sites* públicos de rede social. Tais denúncias eram tratadas como prioridade pelos moderadores. O próprio modo como o ambiente C era designado significava “amigo” em suaíli, indicando esse caráter supostamente “social”, “seguro” e “amigável” do espaço. No entanto, mesmo com todos esses esforços, nenhum espaço na internet é totalmente seguro, pois todos são passíveis de invasões de hackers ou de ações de má conduta.

Os aspectos de ensino-aprendizagem envolvem, segundo os dizeres do portal, a melhora de habilidades para se aprender uma língua estrangeira, a ajuda na independência e personalização do aprendizado, a motivação dos alunos e o auxílio para necessidades especiais. Em relação ao aprendizado de línguas estrangeiras, o portal apresentava a possibilidade de comunicação autêntica com alunos de outros países e culturas, o que fazia

com que a troca de conhecimento linguístico, geográfico e cultural fosse facilitada somente caso parcerias entre escolas de diferentes nações fossem estabelecidas e mantidas. Desse modo, a existência de recursos tecnológicos por si só não garantia essa melhora, pois era necessário que os professores colaborassem para mediar o aprendizado dentro do *site*. De todo modo, o portal era mais utilizado para o ensino de línguas estrangeiras modernas e geografia, mas também comumente usado para o ensino de tecnologia, matemática e ciências (WARD, 2008). A motivação dos alunos e sua independência e customização do aprendizado também dependiam do trabalho de acompanhamento de mediadores, pois o sucesso de qualquer ferramenta tem relação direta com o modo como ela é utilizada por todos os envolvidos. O auxílio para necessidades especiais dizia respeito principalmente a alunos autistas, os quais podiam utilizar as ferramentas de interação para se expressar mais facilmente, como, por exemplo, os *emoticons*. No entanto, não havia menção sobre como o espaço poderia ajudar alunos com outras necessidades educacionais especiais.

Os benefícios associados ao conceito de *global* referem-se ao currículo e às interações entre usuários. A incorporação da *dimensão global no currículo* é uma tarefa árdua, visto que o espaço era aberto para mais de cem países, os quais sempre apresentaram diversas diferenças no modo de lidar com conteúdos gerais e específicos, pois não há um currículo utilizado como referência mundialmente. Como havia ênfase nessa *dimensão*, os projetos oferecidos como sugestão aos professores tentavam envolver questões gerais, como saúde mundial (AIDS e malária, por exemplo), paz e conflito (projeto "Diamantes de sangue"), cidadania global (esse tema ressaltava que todos são cidadãos do mundo e lidava com áreas relacionadas às pessoas e às sociedades em que vivemos e com assuntos que iam da identidade à diversidade) e meio ambiente (que enfatizava que todos somos seres humanos, então o meio ambiente é nossa casa, pois é onde vivemos, respiramos, comemos, trabalhamos e nos divertimos). Os temas não estavam diretamente relacionados a um só local e visavam alunos de todos os países, pois cada usuário, seja de qual nacionalidade ou etnia fosse, podia ter efeito(s) de identificação com as áreas de ensino-aprendizagem envolvidas. Ademais, os projetos que obtiveram sucesso foram divulgados pela mídia, servindo, de certa maneira, como forma de atrair a atenção da população e distraí-la momentaneamente sobre os problemas e fracassos da educação britânica.

No que se referem às interações, diversas limitações ocorriam pelo fato de que o espaço era fechado para instituições consideradas como legítimas e cadastradas ali. Além disso, as interações eram limitadas às aceitações de parcerias por parte das escolas, que optavam por estabelecê-las com entidades locais ou internacionais. Desse modo, os dizeres do

ambiente afirmavam que ele funcionava como um modo de fazer com que escolas tivessem uma dimensão internacional, mas ela somente era alcançada por meio dessas parcerias, que nem sempre eram estabelecidas. Para ajudar, havia um moderador que facilitava as conexões internacionais, mas não era garantido que elas continuassem ou funcionassem. Segundo o portal, no Reino Unido, um dos objetivos do governo era o de que todas as escolas tivessem pelo menos uma conexão internacional até 2010. Com o intuito de ajudar o governo a atingir esse propósito, o CEO do ambiente afirmou, em entrevista à revista *SecEd* (2008), que a finalidade do *site* era reduzir diferenças culturais, religiosas, sociais e nacionais. Essa suposta redução ignorava conflitos inerentemente presentes nas relações humanas. Como a linguagem é lugar de confrontos ideológicos (BRANDÃO, 2004), sob a perspectiva discursiva, não é possível considerar que diferenças possam ser reduzidas somente por meio da conexão entre instituições de diferentes locais no mundo.

Além disso, o propósito declarado pelo CEO do portal parece ser contraditório, pois experimentar a diversidade não consiste em reduzir diferenças, mas em reconhecê-las. A visão do CEO vai de acordo com os dizeres do ambiente, que se denominava *comunidade*. Segundo sua descrição (nossa tradução),

> […] o lugar perfeito para fazer amigos em todo o mundo! Nós somos uma comunidade online de aprendizado que ajuda escolas e grupos de jovens por todo o mundo a se conectar uns com os outros para o aprendizado colaborativo. Diferente das outras plataformas de rede social, [...] oferece um ambiente seguro e completamente moderado para o intercâmbio mútuo de trabalho e ideias [...] Nossa visão é a de que jovens de todas as nações experimentem e apreciem a diversidade, entendam questões globais e cresçam como cidadãos do mundo ativos.

Para Bauman (2003), o conceito de comunidade remete ao paraíso perdido ou ainda a ser encontrado utopicamente e se refere ao sentimento de conforto, de nunca se sentir estranho, de estar entre pessoas confiáveis e de se sentir "em casa". A noção sempre produz uma sensação agradável por conta dos significados que carrega e que prometem a saciação de prazeres. Seja ela qual for, "a comunidade (religiosa, científica, partidária, virtual ou de outras ordens diversas) parece operar como um amálgama que une sujeitos diferentes a partir de um (ou mais) ponto(s) de identificação" (UCHÔA-FERNANDES, 2008, p. 85). Como o sujeito está em constante busca por completude (FERREIRA, 2005), o desejo de pertencimento faz com que ele procure identificação com determinados grupos com interesses comuns. Neles, um vínculo de cooperação é esperado. Uchôa-Fernandes (2008) associa esse

sentimento de cooperação mútua com a descrição do *Orkut* no ano de 2006, na qual poderia se encontrar a denominação do *site* como sendo uma comunidade *online*, que servia para conectar os usuários por meio de uma rede de confiança. De modo análogo, o ambiente C também se dizia ser uma comunidade segura e confiável para se estabelecer *amizades*. Os dois *sites* têm em comum a tentativa de se criar "comunidades de interesse", as quais, segundo Collins e Halverson (2009), essencialmente não são ligadas por lugares físicos e nem limitadas por localidade, mas conectadas pela tecnologia em volta do globo por meio de interesses em comum. Mesmo não sendo possível alcançar um sentimento de completude e nem fazer parte de uma comunidade que confortará a incessante satisfação perdida do sujeito (FINGERMANN; DIAS, 2005), os dois portais eletrônicos tentam dar a impressão de que os sujeitos-usuários poderão encontrar conforto, confiança e amizade nas suas chamadas *comunidades*.

A descrição do portal envolve essa utopia da *apreciação da diversidade*, do *entendimento de questões globais* e do *desenvolvimento de cidadãos do mundo*. Na Europa, nota-se uma preocupação em fazer com que haja entendimento mútuo entre nações, seja no sentido linguístico, cultural ou político. Como exemplo, temos o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, que tem como um de seus objetivos políticos "promover entendimento mútuo e tolerância, respeito pelas identidades e diversidade cultural por meio de uma comunicação internacional mais efetiva" (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 3, nossa tradução). Essa preocupação pode ser um dos motivos para que a política educacional tenha tido foco em redes sociais no Reino Unido em 2009, já que essas oferecem um ambiente para trocas culturais entre alunos de diversas partes do mundo.

Desde a década de 1950, o Conselho da Europa vem afirmando que seu objetivo é o de promover maior unidade entre seus membros para assegurar seus princípios de herança comum. Para atingir entendimento completo entre seus países, o Conselho afirma que seria necessário remover as barreiras linguísticas por meio do estudo de suas línguas modernas, as quais fazem parte dessa herança cultural europeia diversificada (SHELLEY; WINCK, 1993). Além disso, o Conselho afirma que a comunicação entre os europeus com diferentes línguas maternas somente será possível por meio de um melhor conhecimento dos idiomas europeus, o que consequentemente possibilitará também maior mobilidade internacional e cooperação, contribuindo para a superação de preconceitos e discriminação. A ênfase no melhor conhecimento dessas línguas acontece porque o Conselho acredita que isso levará a um fortalecimento de relações e a um aumento de trocas internacionais das quais depende o

progresso econômico e social da Europa. A estabilidade do continente e o funcionamento da democracia são constantemente ameaçados pela xenofobia e pelo ultranacionalismo, que são obstáculos para a integração europeia. Essa necessidade de integração e respeito é uma tentativa de reduzir suspeitas e amenizar conflitos. Atualmente, o entendimento mútuo não somente é visado por países europeus, mas pelas diferentes nações, principalmente com a globalização, a qual nutre a ideia de uma comunidade altamente interconectada e o ideal de que quanto mais houver disponibilidade para se entender diferenças culturais, mais respeito haverá (LANE, 2006).

Além de ter conexão com o conceito de *globalização*, os aspectos ressaltados no ambiente estão relacionados ao conceito de *cidadania* e com o que é considerado como *multicultural*. É necessário enfatizar que os três ambientes analisados nesta pesquisa lidam com esses conceitos. Segundo Bauman (1999, p. 8),

> Estamos em movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis: a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança. E no entanto os efeitos dessa nova condição são radicalmente desiguais. Alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente "globais"; alguns se fixam na sua "localidade" – transe que não é agradável nem suportável num mundo em que os "globais" dão o tom e fazem as regras do jogo da vida.

Todos os três ambientes virtuais educacionais desta pesquisa reproduzem o discurso de que é melhor se tornar um cidadão global do que ficar fixo em localidades. Os conceitos de *globalização*, de *cidadania* e do que é considerado *multicultural* serão discutidos mais profundamente no capítulo seguinte e foram aqui levantados para mostrar a tendência similar que espaços virtuais educacionais que se assemelham a serviços de rede social têm de enfatizar a dimensão global que o sujeito-aluno pode ter com seus recursos. Por fim, podemos dizer que o ambiente C não se diferenciou muito dos ambientes brasileiros, pois, mesmo tendo sido um pouco mais aberto a públicos de diferentes escolas e nações, o ambiente por si só não promovia alta interação humana. Além disso, assim como qualquer outro ambiente ou *site*, o ambiente C precisava de um número alto de acessos para manter-se ativo. Como ele foi encerrado, um dos motivos pode ter sido a falta de um alto nível de acessos, que pode estar relacionada à baixa interação entre os usuários.

CAPÍTULO 3

A cultura digital e a instituição escolar: em busca de novas práticas

---

No capítulo anterior, vimos que os recursos dos ambientes virtuais educacionais considerados nesta pesquisa se assemelham àqueles de serviços públicos de rede social. No entanto, percebemos que a interação nos espaços analisados é diferente daquela ocorrida nos *sites* públicos de rede social, visto que é restrita àqueles que têm acesso e limitada à participação de todos os envolvidos, que nem sempre acontece. Encontramos, nos dizeres do *corpus* de análise para divulgação dos *sites*, aspectos que enaltecem o ineditismo e a tecnologia por meio de conceitos que passam pela veia mercadológica, como as noções de *globalização* e de *multiculturalismo*, e pelas questões desejáveis, como a *cidadania*. Notando a prática semelhante de divulgação dos ambientes com base nessas palavras-chave, discutiremos como esses termos remetem a sentidos que funcionam como atrativo para a comercialização dos espaços virtuais. Ainda, discutiremos como a instituição escolar se apropria de certos recursos da pedagogia pública somente para atrair a atenção dos pais e alunos, o que pode fazer com que as ferramentas adotadas tenham caráter mais mercadológico do que educacional. Ao final deste capítulo, discutiremos a questão da inclusão digital no contexto de nossa pesquisa.

3.1. Cidadão do mundo, ser multicultural: "a janela é a tela"[14]

Como discutido em nossa análise, o *corpus* desta pesquisa apresenta argumentos de divulgação em comum, os quais são relacionados aos conceitos de *globalização*, de *cidadania* e do que é considerado *multicultural*. A seguir, discutiremos esses conceitos para entender o funcionamento dos *sites* sob análise.

Segundo Vieira (1997, p. 22), "a cidadania tem assumido historicamente várias formas em função dos diferentes contextos culturais". Hoje, a distinção entre cidadania formal e substantiva é bastante discutida em estudos sociológicos, pois ajuda a entender determinadas

---

[14] VIRÍLIO, Paul. **O Espaço Crítico**. Tradução Paulo Roberto Pires. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

práticas. A cidadania formal é aquela que se refere ao pertencimento a uma determinada comunidade política, isto é, a um Estado-Nação, ao passo que a cidadania substantiva se refere ao conjunto de direitos políticos (participação política e eleitoral), civis (liberdade e igualdade) e sociais (bem-estar econômico e social) disponíveis às pessoas (HOLSTON, 1999). No entanto, a cidadania formal não garante a cidadania substantiva, não sendo, então, uma condição necessária e suficiente. Segundo Holston (1999), a cidadania substantiva está muitas vezes inacessível a cidadãos formais, principalmente aqueles de classe economicamente menos favorecida, mas acessível para estrangeiros legalizados. O conceito, por mais heterogêneo que seja, engloba um sentido que vai além do sentimento de pertencimento relacionado ao nacionalismo, pois seria necessário que o sujeito que ocupa o lugar de cidadão compreenda qual a sua posição na sociedade, a razão pela qual ele se encontra naquele lugar, se ele deseja permanecer ali e que fatores excludentes e inclusivos estão envolvidos. A cidadania é um conceito irrefutável e desejável que habita o imaginário dos sujeitos, uma causa nobre do dizer, por isso é recorrente em tantos discursos político-educacionais.

No caso do Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Dessa forma, pode-se afirmar que o papel primordial da educação básica é formar o educando como cidadão. Segundo Orlandi (2005, pp. 159-160),

> Tem-se delegado à Escola a tarefa de produzir cidadãos. A Escola tem assim que "criar" a cidadania. Ela não reforça apenas algo que já estaria instalado na história social. Fica para a Escola a construção da imagem do cidadão, sendo a ciência um dos componentes dessa imagem.

Orlandi (2005, p. 159) afirma que a cidadania não é uma qualidade histórica do Brasil, mas um "fim desejado, ainda sempre não alcançado", pois muitos brasileiros não podem gozar de seus direitos políticos e civis, encontrando-se à margem de sua cidadania. Nesse sentido, a escola fica encarregada de criar uma imagem ilusória de cidadão quando, na verdade, os sujeitos muitas vezes são destituídos de direitos básicos, como água limpa e comida. Como exemplo, temos os habitantes da cidade que não têm teto e os analfabetos excluídos, os quais somente têm deveres a serem cumpridos, sendo privados de seus direitos civis, o que faz com que criem outras regras para sobreviverem (CORACINI, 2004).

Os dois espaços virtuais brasileiros não estão afiliados à educação básica, mas à educação informal, a qual tenta suprir questões que não são resolvidas pela educação formal. Mesmo que os ambientes brasileiros não sejam parte da educação formal, a consolidação da cidadania é uma tarefa para todos, pois esse não deve ser um dever exclusivo da escola, mas da sociedade como um todo, visto que direitos e valores civis são questões que atingem tanto os dominantes quanto os dominados no jogo hegemônico social. A proposta aparente dos espaços analisados é a de diminuir barreiras excludentes e posicionar o sujeito na sociedade dando a ele o valor social da cidadania por meio do aprendizado do inglês. Como exemplo, temos o *slogan* do ambiente A, que é "Você cidadão do mundo", como pode ser visto na figura 21. O aprendizado de uma língua estrangeira vai além da aquisição de um idioma com propósitos comunicativos, pois envolve compreender o caráter heterogêneo da linguagem e seus diferentes usos de acordo com os variados contextos, o que ajuda na reflexão do sujeito-aluno sobre o lugar que ocupa na sociedade e, consequentemente, favorece o desenvolvimento de cidadania. No entanto, nos dizeres de promoção dos *sites* de nosso *corpus*, conceitos que podem ser associados ao capital são utilizados juntamente com o valor social de *cidadania*, como a noção de *globalização*, constituindo um argumento de caráter duplo que corrobora a questão mercadológica. Nesse caso, o *produto* seria a língua inglesa, a qual daria oportunidades para o desenvolvimento de cidadania, o *bem de mercado*.

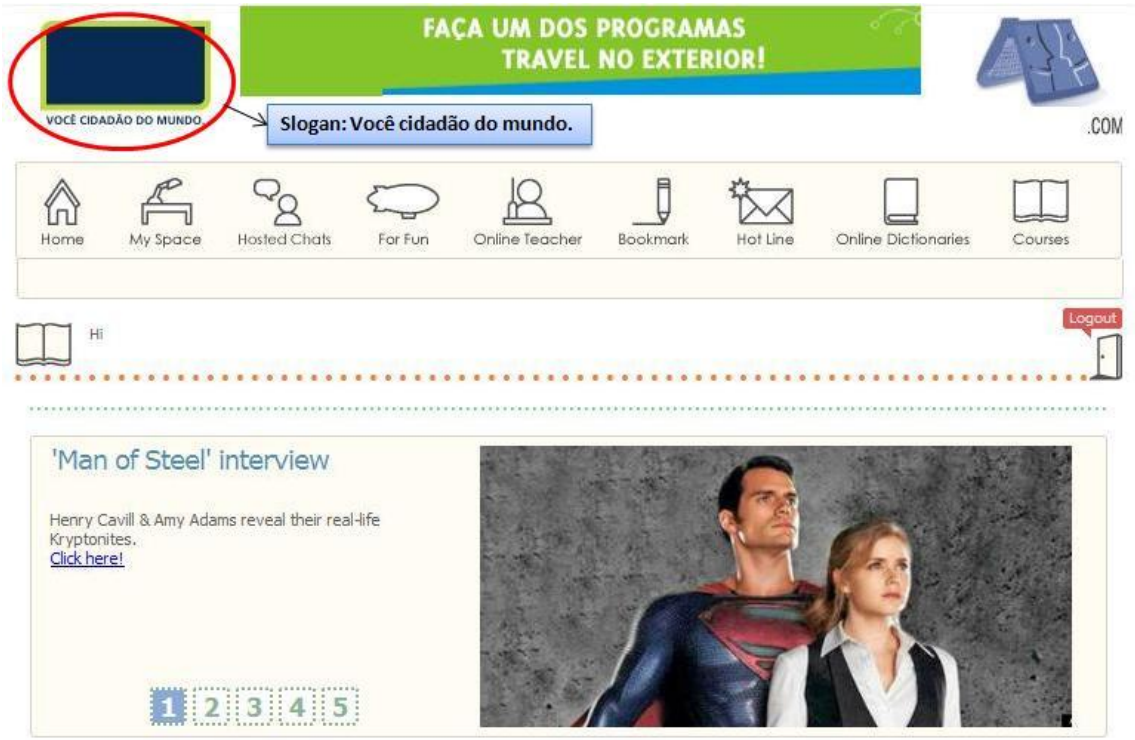

Figura 21 – Página *Home* do ambiente A após o login em 15 jun. 2013, às 21:08

De acordo com Bauman (2005), o consumismo é inimigo da cidadania, pois há perda de interesse pelos direitos e pela política por parte dos cidadãos, os quais estão cada vez mais passivos. Por isso, de acordo com Bauman (2005, p. 165, grifo do autor),

> Não são apenas as habilidades técnicas que precisam ser continuamente renovadas, nem é somente a educação *voltada para o mercado de trabalho* que precisa ocorrer ao longo da vida. O mesmo é exigido, e com mais urgência ainda, pela educação para a *cidadania.*

No Reino Unido, em países que utilizam o National Curriculum (QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, 2007), tais como Inglaterra e o País de Gales, "cidadania" é uma das disciplinas obrigatórias para os Key Stages 3 e 4 (equivalente à faixa etária de 11 a 16 anos), por isso os dizeres do ambiente C têm argumentos relacionados a essa noção ao afirmar que jovens de todas as nações devem se desenvolver como cidadãos do mundo ativos, como visto na descrição do portal apresentada no capítulo 2. Segundo o programa de estudos do Currículo, a disciplina *Cidadania* deve desenvolver responsabilidade moral e social, letramento político e envolvimento com a comunidade para que os alunos se tornem cidadãos responsáveis que fazem contribuições positivas à sociedade, indivíduos confiantes e capazes de ter uma vida segura e estudantes que façam progresso. De acordo com o National Curriculum (QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, 2007, p. 27, tradução nossa),

> Educação para a cidadania equipa os jovens com o conhecimento, habilidades e entendimento para desempenhar um papel efetivo na vida pública. A cidadania os encoraja a ter interesse em questões atuais e controversas e a envolverem-se em discussões e debates. Os alunos aprendem sobre seus direitos, responsabilidades, tarefas e liberdades e sobre leis, justiça e democracia. Eles aprendem a fazer parte em tomadas de decisão e diferentes formas de ação. Eles desempenham um papel ativo na vida de suas escolas, bairros, comunidades e na sociedade em geral como cidadãos ativos e globais.

A educação para a cidadania é vista pelo National Curriculum (QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, 2007) como algo que tem o objetivo de capacitar os alunos a agir no âmbito público não somente local, mas global. O propósito idealizado pelos autores do documento é fazer com que os estudantes sejam capazes de se tornar cidadãos

ativos que fazem a diferença no mundo globalizado, pois, segundo o National Curriculum (QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, 2007, p. 28, tradução nossa),

> A cidadania equipa alunos com o conhecimento e habilidades necessários para uma participação efetiva e democrática. Ela ajuda alunos a se tornar cidadãos informados, críticos e ativos que têm confiança e convicção para trabalhar de modo colaborativo, agir e tentar fazer a diferença em suas comunidades e sociedade em geral.

Já no Brasil, o ensino de inglês muitas vezes é divulgado como uma forma de inserir os alunos no mundo globalizado, principalmente por propagandas publicitárias de institutos de idiomas, que prometem que os estudantes serão capazes de ser bem-sucedidos em qualquer lugar do mundo. No mundo globalizado, o inglês é representado como a língua de poder e prestígio (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005). Em relação ao discurso publicitário das escolas de línguas brasileiras, segundo Carmagnani (2001. p. 130),

> A temática da globalização aparece em grande parte dos anúncios, atendendo, inclusive, às expectativas do consumidor em potencial que quer fazer parte deste mundo, apresentado como novo e melhor pela mídia em geral. O discurso publicitário, recorrendo ao discurso político e empresarial, incorpora essa palavra de ordem, associada a tudo que se pretende moderno, atual, parte do mercado mundial, com a finalidade de afirmar que o direito ao ingresso nesse mundo é acessível a todos, bastando apenas aprender inglês.

A globalização, para Bauman (1999, p. 7), é o espaço do poder do qual não podemos escapar, pois é “o destino irremediável do mundo”. De acordo com Bauman (1999, p. 8), a globalização é extraterritorial e divide ao mesmo tempo em que une, pois “as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo”. Segundo o mesmo autor (1999, p. 8),

> Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social. Os desconfortos da existência localizada compõem-se do fato de que, com os espaços públicos removidos para além do alcance da vida localizada, as localidades estão perdendo a capacidade de gerar e negociar sentidos e se tornam cada vez mais dependentes de ações que dão e interpretam sentidos, ações que elas não controlam – chega dos sonhos e consolos comunitaristas dos intelectuais globalizados.

No ambiente B, por exemplo, há indicações de que não podemos deixar de ser globalizados. Na figura da página 89, temos uma atividade, que apresenta uma personagem que fala com a pronúncia[15] do país de onde vem, o Paquistão. Seu nome, Farah, também é proveniente de países da mesma região. O exercício mostra que há uma comunidade grande de paquistaneses em Glasgow e Farah diz ser sortuda por ter conseguido emprego em uma empresa multinacional. A presença de estrangeiros em grande número mostra ao aluno a convivência com pessoas de diferentes nacionalidades nesse simulacro da sociedade britânica. A tarefa mostra também a obtenção de sucesso pelo fato de que Farah estudou em seu país e conseguiu um emprego em uma multinacional em Glasgow. O deslocamento da personagem à sociedade britânica indica que isso proporcionou a oportunidade de conseguir um emprego considerado bom, ao mesmo tempo em que indica que, em sua localidade, ela poderia estar privada dessa chance. Assim, ser "local" não consiste no desejo das pessoas, pois o espaço do poder é ocupado por "globais" e os centros de produção de valor são emancipados da localidade.

Ao mesmo tempo em que o ambiente B mostra o deslocamento físico da personagem, seu sujeito-aluno não necessariamente precisa se deslocar para também sentir-se parte, mesmo que ilusoriamente, do mundo globalizado. Desprendido do tempo cronológico e de fronteiras geográficas, o sujeito que transita por "espaços-tempos mutantes" criados pela virtualização (LÉVY, 1996) cada vez mais se diferencia daquele que ainda mantém-se preso ao espaço-tempo local, pois o primeiro segue a relação capital-trabalho e se conecta ao global por meio das tecnologias digitais, desvinculando-se cada vez mais da localidade (BAUMAN, 1999). Sem liames, o sujeito adquire incorporeidade, enfraquecendo a noção tradicional do cidadão, o qual nascia e se estabelecia naquele determinado local, criando raízes. Assim, a incorporalidade, de certo modo, exime esse sujeito de sua responsabilidade perante seu espaço social local, tornando o ato de descomprometer algo desejável em relação à localidade.

[15] Mesmo contemplando diferentes sotaques, notamos que, no ambiente B, independentemente de que nacionalidade os personagens são ou em que contexto se encontram, a estrutura utilizada sempre segue a norma culta e não apresenta variantes.

Figura 22 – Atividade do ambiente B em 12 jan. 2013, às 18:07

A “cidadania mundial”, tão presente nos discursos dos ambientes A e C e nos discursos de políticas educacionais, como o National Curriculum (QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, 2007), remete, então, a um desejo de exercer direitos políticos, civis e sociais em escala global, não somente na localidade, constituindo também “um fim desejado, mas não alcançado” (ORLANDI, 2005). Segundo Heater (2004), o ideal de *cidadania mundial* poderia ser imaginado como um sistema que desse a possibilidade para os cidadãos de participação política e econômica ao mesmo tempo em que permitisse sua atuação em todas as escalas, sejam globais, nacionais, regionais ou locais, da arena civil governamental e não governamental. Essa é a promessa ilusória passada pelos ambientes virtuais educacionais aos seus sujeitos-alunos, os quais são levados pelos dizeres propagandísticos a acreditar que, ao estarem inseridos naquele contexto de ensino-aprendizagem, poderão exercer sua cidadania, seja por meio do aprendizado do inglês, por meio de uma ilusão de imersão na sociedade britânica “multicultural” ou por meio de um espaço que diz promover interações “globais”.

A questão do que é considerado *multicultural* também está presente, como vimos principalmente nos ambientes B e C. Como exemplo, o ambiente B, além de apresentar personagens e pronúncias provenientes de variados países, diz inserir o aluno na *realidade multicultural atual*, enquanto que o ambiente C sugere a *apreciação da diversidade*, como visto na descrição dos dois portais no capítulo anterior. Segundo Hall (2000, [2009, pp. 209-210], nossa tradução), *multiculturalismo* e *multicultural* são distintos, pois o último é utilizado com caráter de adjetivo e qualifica características de uma sociedade que é composta por “comunidades culturais diferentes”, as quais convivem nesse contexto ao mesmo tempo em que mantêm algo de sua “identidade ‘original’”. Por isso, o adjetivo *multicultural* é normalmente utilizado no plural e remete à heterogeneidade cultural. Já *multiculturalismo*, segundo Hall[16] (2000, [2009, p. 209]), se refere às políticas adotadas para governar as questões de diversidade e multiplicidade das sociedades multiculturais. Os dois conceitos ainda podem ter diversos significados de acordo com as sociedades a que estão conectados, sendo que o conceito de *multiculturalismo* é uma ideia que já foi bastante contestada e que ainda apresenta diversos sentidos. Segundo Monte Mór (2002, p. 149), Sardar e Van Loon[17] (1997) fazem uma crítica à noção de multiculturalismo

16 Segundo Hall (2000 [2009, p. 209]), “it references the strategies and policies adopted to govern or manage the problems of diversity and multiplicity which multi-cultural societies throw up”.

17 SARDAR, Z.; VAN LOON, B. *Cultural Studies for Beginners*. Cambridge: Icon Books, 1997.

> por entenderem que esta vem sendo interpretada, na maioria das vezes, como uma convivência pluralista harmônica. Ou uma condição natural da existência humana. Assim, anulam-se a carga político-social e os decorrentes entraves inerentes a esse pluralismo. Acrescentam os autores, ainda, que os conflitos culturais relativos à identidade referem-se, freqüentemente, a raças e etnias, e, ao serem compreendidos dessa maneira, velam outros elementos das construções de identidade, como classes sociais, religiões, gêneros, sexualidade.

O conceito de *educação multicultural* também já passou por várias transformações. Nesta pesquisa, seguimos a definição de Ramsey, Williams e Vold (2003, p. viii), que consiste nas experiências de aprendizado que nutrem a igualdade educacional, a consciência e o respeito pela diversidade do mundo e o compromisso de criar uma sociedade mais justa para todos. De acordo com os mesmos autores, a *educação multicultural* foi modificada pela incorporação da pedagogia crítica proposta por Paulo Freire[18](1970 apud RAMSEY; WILLIAMS; VOLD, 2003), a qual é voltada para que os educandos reconheçam injustiças e desafiem desigualdades por meio do desenvolvimento de julgamentos morais que possibilite um maior senso de responsabilidade (GIROUX, 2011).

Levando esses conceitos em consideração, parece-nos que os ambientes B e C interpretam o multiculturalismo como sendo uma "convivência pluralista harmônica" (MONTE MÓR, 2002), pois o portal B apresenta ao aluno uma "realidade multicultural atual", com personagens que falam inglês com diversos sotaques provindos de diferentes áreas do mundo (como visto anteriormente neste capítulo) e que convivem sem conflitos, enquanto que o portal C apresenta um espaço em que símbolos de diversos países são colocados lado a lado no mesmo espaço, como o Coliseu, o Taj Mahal, as pirâmides do Egito, a Torre Eiffel, a Estátua da Liberdade, a Catedral de São Basílio, entre outros, como pode ser visto no quadro da página 92. A imagem do quadro era o plano de fundo de todas as telas do portal. Na parte superior, havia a imagem de um céu azul, enquanto que, na parte inferior, havia diferentes símbolos de variados países posicionados um ao lado do outro.

[18] FREIRE, Paulo. Pedagogy of the Oppresssed. Nova Iorque: Seabury, 1970.

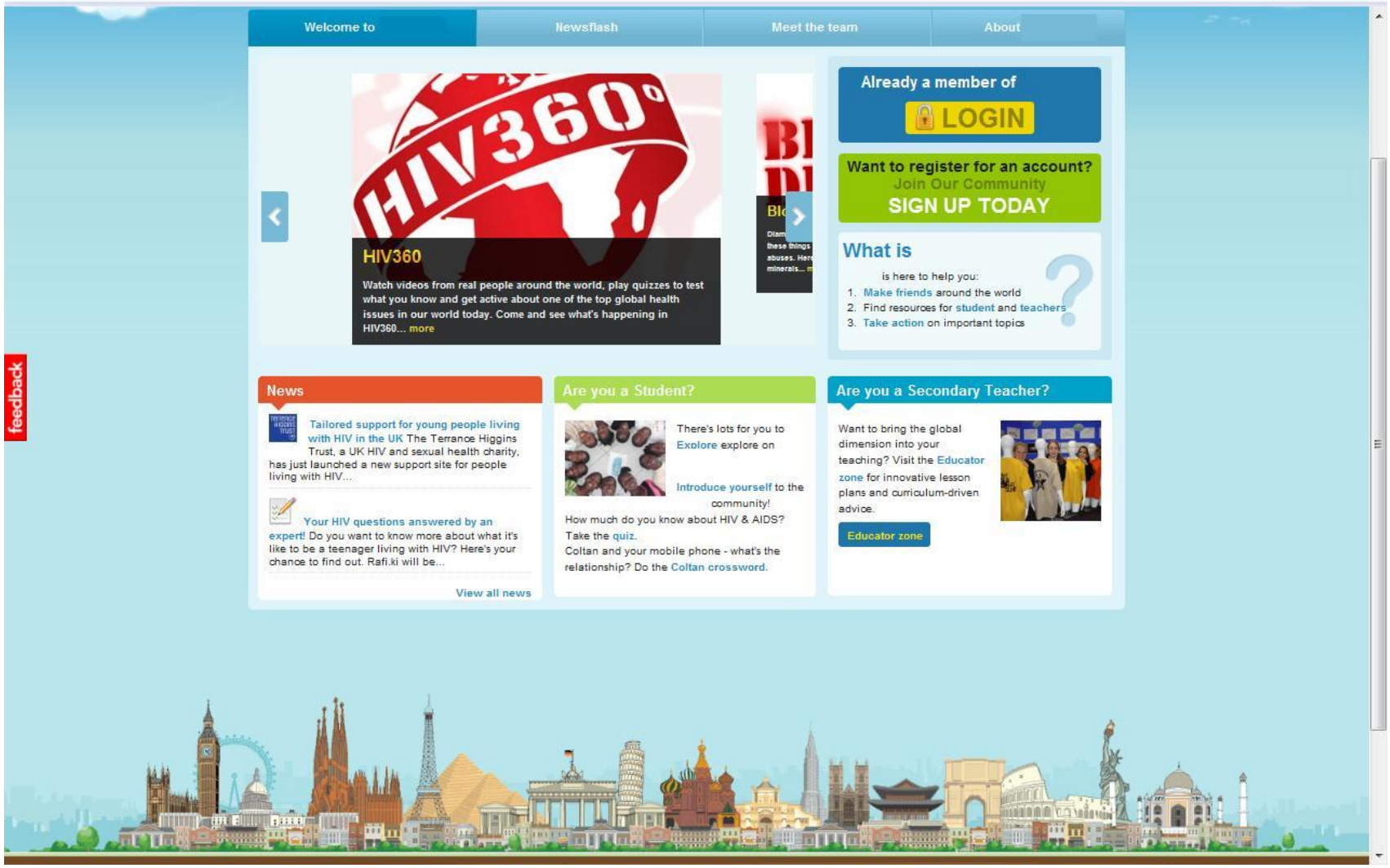

Figura 23 – Página inicial do ambiente C antes da realização de *login* em 26 dez. 2011, às 21:39

Segundo a formulação de Kress e Van Leeuwen (1996), imagens posicionadas no topo da página referem-se ao que é ideal e aquelas localizadas na parte inferior referem-se ao real. O céu azul é um ideal, pois, a cor representa amizade e lealdade na área publicitária (SHIMP, 2010), enquanto que os símbolos culturais de diferentes países colocados sem barreiras geográficas e/ou políticas podem ser interpretados como sendo uma representação do mundo globalizado e da suposta convivência harmônica. A imagem representa o ideal do ambiente, que exalta a apreciação da diversidade e diz "oferecer oportunidades para interagir globalmente e fazer amigos por todo o mundo" (tradução nossa). Os usuários de diferentes nacionalidades podem ter o efeito de identificação com o portal ao ver o símbolo cultural de seu país ali presente juntamente com tantas outras referências. Ao mesmo tempo em que o sentimento de pertencimento é exaltado pelo símbolo do país do sujeito, a imagem faz referências às noções de *globalização* e de *multiculturalismo* por meio do convívio de diversas nações em um mesmo lugar, excluindo localidades. Além disso, o aluno parece ser conduzido a acreditar que não há desigualdades, uma vez que ele é levado a essa imersão na simulação de supostas realidades multiculturais. Assim, é possível dizer que a educação multicultural com a perspectiva da pedagogia crítica não é aquela utilizada pelo ambiente devido à ilusão de coexistência harmoniosa representada na imagem.

Considerando nossa análise, os ambientes virtuais educacionais desta pesquisa não apresentam recursos necessários para que ocorra uma reflexão em relação ao que é comercializado em seus dizeres. Esse trabalho poderia ser realizado com auxílio do professor, que utilizaria o material disponibilizado virtualmente para criar oportunidades para desenvolver a cidadania, questionando os textos apresentados e mostrando a heterogeneidade da linguagem em seus múltiplos contextos. No entanto, o papel do professor pode estar limitado pelo fato de que ele deve seguir regras éticas e evitar críticas que possam mostrar o lado capitalista das instituições às quais os ambientes estão afiliados, principalmente no caso dos ambientes brasileiros, nos quais a criação de conteúdos é bem limitada, visto que o acesso do aluno é repleto de atividades pré-concebidas pelos próprios institutos, como visto no capítulo 2. No ambiente C, esse trabalho era um pouco mais facilitado, pois o professor tinha mais liberdade para propor conteúdos e adaptar as propostas do portal às suas aulas. Entretanto, justamente por conta do caráter comercial, o espaço foi finalizado, pois não tinha meios para manter o interesse de seus patrocinadores. No geral, os três ambientes dão a ilusão de que os alunos são *acolhidos* por essa imersão que simula um espaço de boa convivência para a sociedade ocidental, no qual os alunos podem aprender conteúdos que os levem a ser *cidadãos* bem-sucedidos em um mundo *globalizado* e *multicultural*. Os ambientes virtuais por

si só não são recursos capazes de promover oportunidades para que os alunos reflitam sobre seus direitos e sobre as desigualdades presentes nas diferentes comunidades culturais onde, por mais contraditório que isso seja, as identidades originais locais parecem ser sinônimos de degradação social para as pessoas que fazem parte delas no mundo globalizado.

3.2. A pedagogia escolar e a nova pedagogia pública: uma necessidade de integração

A seguir, discutiremos a pedagogia escolar em relação aos sujeitos-alunos, os quais estão cada vez mais atraídos pela nova pedagogia pública do mundo globalizado da sociedade líquido-moderna.

Como discutido anteriormente, há discursos contra e a favor da utilização de novas tecnologias e redes sociais na/pela escola, assim como já houve discussões sobre o uso da televisão e de outros dispositivos tecnológicos nesse contexto, como o rádio (COLLINS; HALVERSON, 2009). Por conta do modo como novas tecnologias têm tido impacto nas maneiras como nos comunicamos e pensamos, vimos que é necessário repensar o porquê de sua utilização na escola e a maneira como elas podem ser adotadas nesse contexto.

Segundo Collins e Halverson (2009), lugares fora da escola onde os alunos possam aprender por meio da tecnologia estão se expandindo rapidamente. Ao mesmo tempo, Giroux (2004a) afirma que os serviços públicos, como escolas, hospitais e meios de transporte são constantemente afetados pelas regras de mercado, pois as relações entre professor e aluno, por exemplo, estão se tornando relações entre prestador de serviços e cliente. Giroux (2004a) considera que novas tecnologias fazem parte da nova pedagogia pública, a qual é permeada por princípios neoliberais. Segundo Giroux (2004b, p. 17, nossa tradução),

> Dentro do discurso neoliberalista voltado ao mercado, o poder corporativo marca o espaço de uma nova forma de pedagogia pública, uma em que a produção, disseminação e circulação de ideias surgem da força educacional da cultura global. Pedagogia pública, nesse sentido, se refere a um conjunto de forças ideológicas e institucionais que têm como objetivo produzir indivíduos competitivos e interesseiros que competem por seu próprio ganho material e ideológico. [...] A pedagogia pública corporativa se tornou um horizonte cultural abrangente por produzir identidades de mercado, valores e práticas. A boa vida, nesse discurso, "é construída em termos de nossas identidades como consumidores – nós somos o que compramos."

Sob princípios neoliberais, a nova pedagogia pública tem espaços que servem como força organizadora para a ideologia do poder corporativo e funcionam em diversas instituições sociais, tais como a mídia. Assim, a pedagogia tanto escolar quanto pública pode funcionar como uma força poderosa para reproduzir a ideologia neoliberal. Segundo Giroux (2004a, p. 498, tradução nossa),

> Transformações profundas ocorreram no espaço público, produzindo novos lugares de pedagogia marcados por uma confluência distintiva de novas tecnologias digitais e de mídia, concentrações crescentes de poder corporativo e incomparáveis capacidades produtoras de significado. Diferentemente das formas tradicionais de pedagogia, o conhecimento e o desejo são inextricavelmente conectados aos modos de competência pedagógica mediados por meio de tecnologias eletrônicas nunca vistas, que incluem computadores de alta velocidade, novos tipos de filme digitalizado e CD-ROMs. O resultado é uma pedagogia pública que tem papel decisivo na produção de uma esfera cultural diversa, a qual dá novo significado à educação como força política.

Essa nova pedagogia pública é atraente para as pessoas e funciona como forte concorrente da pedagogia escolar. Segundo Collins e Haverson (2009, p. 6, nossa tradução), "a tecnologia está deslocando a educação para fora das escolas e para dentro de residências e locais de trabalho, pré-escolas e pós-escolas, após o expediente". A pedagogia pública, então, pode muitas vezes tomar o lugar da educação institucionalizada (GIROUX, 2004a), pois a educação pode acontecer tanto na escola quanto em outras esferas, como a televisão, a internet e os jogos de *videogame*.

Com a pedagogia pública, as pessoas aprendem o que a escola não deseja ou não considera apropriado ensinar. Como exemplo, temos a televisão, uma forma de entretenimento que as pessoas também utilizam para aprender sobre diversos assuntos. Analogamente, temos os *sites* de rede social, os quais são parte dessa pedagogia pública, onde os usuários, como discutido no capítulo 1, podem aprender com a experiência dos outros sobre receitas, línguas estrangeiras, política e diferentes assuntos que variam de acordo com o interesse que cada um quer seguir dentro da rede. Segundo Collins e Halverson (2009, p. 130, nossa tradução),

> A recente explosão de redes sociais aponta para como as tecnologias podem reproduzir as funções de apoio e de orientação das escolas. Essas redes atraem pessoas de todas as idades e de diferentes experiências, algumas bem especialistas e outras principiantes virtuais. Algumas aprendem se

> espreitando no fundo e outras fazendo perguntas. Grupos na rede podem investigar tópicos de interesse conjuntamente ou discutir sobre questões que consideram importantes. Os sites de sucesso, no entanto, têm como característica em comum a disponibilidade de informações úteis para guiar os interesses dos usuários.

Além de aprender nas redes sociais públicas, é possível interagir tanto com os recursos ali presentes quanto com as pessoas, o que torna possível a existência de discussões, de atividades e aprendizados colaborativos e até mesmo da prática do ativismo. Como tudo é *online*, isso é muitas vezes facilitado, pois não é necessário se locomover para encontrar pessoas que possam ter os mesmos interesses ou queiram aderir às mesmas causas. A atividade e divulgação em uma rede social pública também podem ser virais, o que significa que uma única ação pode ter grandes efeitos tanto positivos quanto negativos. Redes sociais, assim como as outras esferas da nova pedagogia pública, têm valores comerciais e incentivam o consumo. Giroux (2004b) afirma que, no discurso da nova pedagogia pública, "somos o que consumimos" e isso muitas vezes pode ser notado em redes sociais, pois os usuários postam, por exemplo, até mesmo o que consomem em restaurantes, juntamente com o local onde se encontram e com que pessoas.

Como a pedagogia pública funciona como concorrente da escola, a instituição escolar se apropria dos meios que funcionam bem fora dela para chamar a atenção dos alunos, mas uma vez que essa apropriação ocorre, os meios passam a ser institucionalizados com os valores da escola, o que faz com que a pedagogia pública deixe de ter o mesmo efeito que tem em seu próprio contexto. Por isso, a escola pode funcionar como camisa de força para a pedagogia pública. Quanto à relação entre a pedagogia pública e a escolar, segundo Giroux (2004a, nossa tradução),

> O conceito de pedagogia pública também enfatiza a importância fundamental das esferas formais de aprendizagem, que, diferentemente de suas populares contrapartes – que são guiadas amplamente por interesses comerciais e, muitas vezes, deseducam o público – devem proporcionar aos cidadãos capacidades críticas, modos de letramento, conhecimento e habilidades que os possibilitem a tanto ler o mundo de modo crítico quanto a participar moldando-o e governando-o. Colocando de forma diferente, as esferas formais de aprendizagem proporcionam um dos poucos lugares onde os alunos podem ser educados para entender, participar criticamente e transformar aquelas esferas dominantes da pedagogia pública que estão amplamente moldando suas opiniões e senso de agência.

Para cumprir seus objetivos, a escola precisa prestar atenção nas várias formas de construção de conhecimento e viabilizar uma forma para que seus alunos dominem todas elas e sejam capacitados para utilizá-las criticamente. Não basta que a escola tente se apropriar dos meios que funcionam bem fora dela para fazer com que eles funcionem da mesma forma ao serem institucionalizados.

No caso de nosso *corpus*, o uso de redes sociais públicas e de formatos similares na educação muda a função de interação social com fins de entretenimento para uma função institucional. Quando, por exemplo, o *Facebook* é utilizado pela escola, a natureza da troca é diferente (não é mais pessoal, mas institucional), pois a função educacional e institucional vem antes de qualquer outra. Nessa apropriação, as relações mudam e aquilo que acontece nos espaços pessoais do sujeito-aluno não é passível de reprodução em contextos educacionais.

O *corpus* de análise desta pesquisa utiliza o formato de rede social para construir determinados espaços em seus ambientes virtuais educacionais com o intuito de fazer com que o aluno interaja espontaneamente, como em redes sociais públicas. Como discutido em nossa análise, a interação humana é relativamente baixa quando comparada ao nível de interatividade nos três ambientes analisados e isso se deve ao fato de que deslocar determinadas atitudes do nível pessoal para um contexto educacional é algo imposto pela instituição, o que é contrário à naturalidade das interações em *sites* públicos de rede social. As atividades do nível institucional passam, então, a concorrer com as atividades do nível pessoal. Analogamente, citamos os materiais autênticos, os quais, ao serem utilizados pela escola, tornam-se materiais com a principal função de instruir, ou seja, com caráter didático. Assim, a escola pode fracassar se somente se apropriar da pedagogia pública para tentar fazer com que ela funcione da mesma maneira no contexto escolar. É necessário, então, que a escola e o professor pensem o que podem fazer dentro do contexto escolar para promover determinados conhecimentos advindos da pedagogia pública e fazer com que os alunos reflitam sobre eles. A construção de conhecimento se dá no momento em que há oportunidade para todos colaborarem com ideias de como melhor utilizar a experiência dos alunos dentro da instituição e não quando o objetivo é somente o de continuar concorrendo com tudo o que chama a atenção dos estudantes. Nesse sentido, segundo Giroux (2004b, p. 29, nossa tradução),

> Recusar a separar a política da pedagogia significa, em parte, que ensinar em salas de aula ou em qualquer outra esfera pública deva não simplesmente respeitar as experiências que os alunos trazem para tais lugares, incluindo a sala de aula, mas deva também conectar as suas experiências a problemas específicos que emanam dos contextos materiais de suas vidas cotidianas. A pedagogia, nesse sentido, torna-se performativa, visto que não é somente relacionada com a desconstrução de textos, mas com o ato de situar a própria política dentro de um conjunto mais amplo de relações que aborda o que ela pode significar para criar modos de agência individual e social que possibilita ao invés de cessar valores democráticos, práticas e relações sociais.

Desse modo, para que a identificação da escola com o conhecimento não seja desfeita (COLLINS; HALVERSON, 2009), há propostas para que o conhecimento seja negociável, como discutido anteriormente quando tratamos do modelo de aprendizado rizomático (CORMIER, 2010). Como diria Kenski (2008, p. 25), o desafio da escola é desenvolver a reflexão do aluno, viabilizando-se

> como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante de seu grupo social, como cidadãs.

Portanto, é possível afirmar que, como a escola é uma das instituições que funciona como intermediária para outras instituições culturais, é necessário um plano de integração da mesma com a nova pedagogia pública para “promover a ‘educação’ em um sentido amplo” (KENSKI, 2008, p. 48).

3.3. Tecnologias digitais: aspectos excludentes e inclusivos

Na discussão sobre a utilização de tecnologia na educação, seja de computadores ou de recursos *online*, tais como os ambientes virtuais educacionais desta pesquisa, há sempre a questão da inclusão digital, pois o acesso tanto aos dispositivos tecnológicos quanto ao modo como eles são utilizados é problemático. Atualmente, a exclusão social, principalmente em

relação às tecnologias digitais, é um tema ainda recorrente, pois, no mundo globalizado, há risco de as pessoas ficarem ainda mais à margem da sociedade, a qual está cada vez mais utilizando uma concepção digital de linguagem. De acordo com Buzato (2007, p. 60), há necessidade de se

> compreender como os mecanismos de inclusão e exclusão social já conhecidos, aqueles que dizem respeito às desigualdades sociais engendradas por um histórico de trocas assimétricas entre grupos culturais diferentes, passam a ser operacionalizados agora, e, mais importante, como interagem com novos mecanismos (tecnológicos, políticos, lingüísticos, etc.) de exclusão.

Em sua concepção original, a exclusão digital era centrada em pessoas economicamente menos favorecidas que não tinham condições de adquirir dispositivos tecnológicos, como computadores e internet, e, consequentemente, não participavam da Era da Informação. Segundo Snyder (2010), o termo se tornou popular quando houve a publicação de um relatório sobre o tema na época do governo Clinton. Com o passar do tempo, a noção de exclusão digital foi se tornando cada vez mais problemática. De acordo com a mesma autora, o acesso às tecnologias digitais não é o bastante se não for dada atenção à nova significação pela qual os sistemas sociais devem passar para que a tecnologia faça diferença. A questão do acesso, então, envolve não somente novas tecnologias, mas também relações sociais capazes de fazer com que os recursos digitais tenham impactos e resultados significativos para as pessoas que ainda se encontram excluídas. Nesse sentido, quando o acesso a tecnologias digitais é disponibilizado, é necessário considerar questões essenciais para torná-lo significativo, como o conteúdo, a linguagem, o letramento, a educação, a comunidade e as estruturas institucionais (SNYDER, 2008).

Hoje, pode-se afirmar que a questão do acesso não é centrada nas pessoas que têm ou não têm o dispositivo tecnológico, pois o acesso pode ser possível por outros meios. Snyder (2010) exemplifica o chamado espectro de acesso possível com o exemplo de um professor na Austrália com internet de rápida velocidade em seu escritório, um aluno na África do Sul que ocasionalmente vai a um café usar a internet e um professor em uma área remota no Brasil que não tem nem computador nem internet, mas recebe materiais digitais impressos do governo para utilizar em seu trabalho. De um modo ou de outro, todos esses exemplos representam práticas de pessoas que não são necessariamente excluídas da sociedade, a qual é consumida por uma linguagem digital. Há também casos em que as pessoas possuem computadores e internet, mas não aproveitam todo o potencial desses recursos por não

saberem como utilizá-los, fazendo, então, um uso considerado como "velho", ou seja, somente utilizando o computador para digitação, como uma máquina de escrever, por exemplo. Assim sendo, o propósito de disponibilizar tecnologias digitais a grupos marginalizados deve ser o de promover uma participação social legítima. De acordo com Snyder (2010, tradução nossa),

> Hoje, a habilidade de acessar, adaptar e criar conhecimento utilizando novas tecnologias é crucial para uma participação social plena. O foco na participação social desloca a discussão sobre a exclusão digital como algo a ser eliminado por meio do fornecimento de recursos materiais para desafios sociais a serem cumpridos por meio da integração da tecnologia nas comunidades, instituições e sociedades. O mais importante não é a disponibilidade física de computadores e de internet – apesar de isso ser logicamente importante –, mas a habilidade das crianças e jovens em comunidades periféricas de utilizar as tecnologias para se envolver em práticas sociais significativas nas dimensões sociais, culturais e econômicas de suas vidas.

A participação social envolve fazer com que comunidades sejam capazes de participar ativamente da sociedade seja no nível econômico, educacional, cultural ou civil. A inclusão digital, então, refere-se à disponibilidade de *hardware* e *software*, às habilidades e capacidades (as últimas envolvem bens primários – conhecimento para agir – e agência – liberdade para fazer escolhas) do usuário, ao suporte oferecido e ao propósito com o qual as tecnologias digitais são utilizadas (SNYDER, 2010). A inclusão digital consiste em um processo conflituoso, segundo Buzato (2007, p. 74),

> marcado pela tensão entre homogeneização e proliferação da diferença, tradição e modernidade, necessidade e liberdade, através do qual as TIC[19] penetram contextos sócio-culturais (sempre heterogêneos, transformando-os, ao mesmo tempo em que são transformadas pelas maneiras como os sujeitos as praticam nesses contextos.

De acordo com Snyder (2010), a escola deve promover a agência dos alunos e capacitá-los a adquirir habilidades de letramento digital para que eles possam ter uma participação social significativa. Segundo Snyder (2010, nossa tradução),

> A preocupação com a educação em comunidades remotas se transforma em como proporcionar oportunidades em sala de aula para práticas mediadas por tecnologia que sejam relacionadas com o alcance de poder social, econômico e educacional. Essas práticas essenciais incluem achar, criticar e utilizar sofisticados textos de multimídia.

[19] Buzato (2007) utiliza o acrônimo TIC para se referir às Tecnologias da Informação e Comunicação.

No estudo de caso feito por Buzato (2007), os jovens aprendiam a lidar com a linguagem digital e com conteúdos da internet, avaliando sua confiabilidade por meio de práticas coletivas mais ou menos colaborativas realizadas em um telecentro (centro para acesso público à internet), sendo que, supostamente, era esperado que a comunidade levasse os letramentos críticos da escola para o telecentro. No telecentro, havia um desenvolvimento de táticas de apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação que a instituição escolar poderia compreender e estimular. Segundo Buzato (2007, p. 246),

> Ainda que os produtores do projeto não estejam cientes do valor dessas táticas, ou não as interpretem como uma forma produtiva de inclusão, elas podem constituir uma base sobre a qual a conscientização crítica do sujeito que a escola deve promover, e os instrumentos de desconstrução dos discursos e dos dispositivos opressivos, ou letramentos críticos, que a escola pode sugerir, ganhariam uma dimensão performática, orientada para a inclusão como ação efetivamente transformadora, e de empoderamento concebido como emancipação, e não como absorção pelo sistema.

Nas escolas brasileiras da rede pública, é comum encontrar laboratórios de informática trancados e não disponíveis a alunos por conta de zelo excessivo ou pela falta de professores capacitados a lidar com tecnologias digitais. O contato com o computador e a internet muitas vezes é feito fora da escola, por meio de telecentros, *lan houses* e até mesmo pela popularização dos celulares nas áreas mais periféricas. A instituição escolar, então, muitas vezes fica à margem da concepção digital da comunicação. Além disso, promover práticas que incentivem agência e reflexão em relação ao uso das tecnologias digitais é um grande desafio para a escola, pois modificar a cultura escolar é algo complexo e que leva tempo. De acordo com Collins e Halverson (2009, p. xiv, tradução nossa),

> Todos sabemos que a tecnologia transformou nossa sociedade em geral. Ela se tornou fundamental para a leitura, escrita, cálculo e pensamento das pessoas, os quais são grandes preocupações da escola. E, mesmo assim, a tecnologia tem sido mantida na periferia das escolas, utilizada, na maior parte das vezes, somente em cursos especializados.

A instituição escolar muitas vezes também está à margem da construção de conhecimento conjunto, pois, em diversos casos, as tecnologias digitais podem até estar

presentes no contexto de ensino-aprendizagem, mas o uso que se faz delas é tradicional, algo que somente substitui tecnologias mais antigas, como a lousa e o giz. Lankshear e Knobel (2006) dão o exemplo de que a página da internet ou a apresentação de slides comumente funcionam como o papel para apresentar conteúdos. A tecnologia utilizada é nova, mas o uso feito dela é o mesmo de sempre. Utilizar novas tecnologias de modo igual a como elas se apresentam fora do contexto escolar ou utilizá-las somente para substituir outras tecnologias mantendo usos convencionais/tradicionais ou antigos não envolve uma apropriação crítica das mesmas. Caberia à escola possibilitar que os alunos refletissem em relação ao uso de tecnologias digitais para que a elas não fosse atribuído somente o sentido de *bem de consumo*. Assim sendo, a maior exclusão digital ocorre quando a instituição escolar não adere a essa concepção digital de comunicação e à construção de conhecimento conjunto proporcionada pelas novas tecnologias. Desse modo, o caráter comercial fica mais evidente quando a venda de ideias, como a veiculação de plataformas virtuais educacionais cada vez mais elaboradas (com centenas de ferramentas de interatividade e recursos multimídia), aparenta ser mais importante do que seu uso efetivo pelos sujeitos-alunos, pois recursos tecnológicos por si só não são suficientes para um ensino-aprendizagem colaborativo efetivo, sendo necessário um trabalho conjunto de todos os envolvidos para que isso ocorra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como o rizoma, este estudo encontra-se não em seu fim, mas, no meio, entre pesquisas já existentes, podendo futuramente dialogar com novos trabalhos sobre a constante evolução de tecnologias digitais na área educacional. Nosso objetivo nesta dissertação não foi o de apresentar a tecnologia como uma solução para os diversos problemas que a área educacional enfrenta, mas de apresentá-la como uma presença irreversível em todos os aspectos da vida. Assim, nosso principal interesse foi o de analisar ambientes educacionais virtuais em razão das suas interfaces serem construídas de modo a proporcionar o ato de interagir, seja com a máquina ou com os outros usuários. Com base nas discussões apresentadas neste estudo, faremos algumas considerações finais a respeito de nossa análise.

Partindo de uma perspectiva discursiva, primeiramente, vimos que, em nosso panorama sócio-histórico em constante modificação, foi possível que os sujeitos tivessem acesso a informações mais rapidamente por meio das tecnologias digitais ao mesmo tempo em que houve mais condições para a existência de trabalhos colaborativos, para o exercício da criatividade e do compartilhamento de ideias e para novas negociações de comportamentos em ambientes virtuais (CHILDNET INTERNATIONAL RESEARCH, 2010).

Principalmente por meio dos serviços de rede social, esse exercício de colaboração foi facilitado. Por isso, nosso pressuposto foi o de que esses *sites* são lugares considerados propícios para a interação entre os sujeitos, pois, hoje, a vida social não consiste apenas no contato presencial, mas nas variadas formas de relacionamento digital, seja via mensagens, postagens e até mesmo ferramentas que remetem à presença física, como o recurso de *cutucar*, presente no *Facebook*. Além disso, discutimos que essas redes colaboram para a ilusão de que o sujeito faz parte do contexto da globalização ao ter a oportunidade de se conectar com pessoas provenientes de diversos lugares do mundo.

Com base em nosso pressuposto, consideramos que nosso *corpus* tem um funcionamento diferente daquele de *sites* cuja principal função é a de entreter e partimos da hipótese de que ambientes virtuais voltados para a área educacional e baseados nas interfaces dessas redes, visando ao favorecimento da interação e da interatividade, não são necessariamente espaços que contribuem para a colaboração entre os sujeitos-alunos. Assim,

nossa pesquisa procurou investigar três espaços virtuais voltados para a educação a fim de problematizar a questão da necessidade de se atrair a atenção dos sujeitos-alunos e de se proporcionar inclusão digital na/pela escola.

Nossa pesquisa mostrou que os três ambientes educacionais aqui considerados apresentavam em comum o conceito de familiaridade que seu público-alvo tem com serviços de rede social, quer em relação aos percursos hipertextuais existentes nas interfaces, quer em relação às semelhanças nas configurações de perfil de usuário. No entanto, observamos que somente ter espaços que se aparentam com esses *sites* não é o bastante para haver interação humana, visto que, em nosso *corpus*, ela é baixa em relação ao nível de interatividade dos usuários com o dispositivo tecnológico. Desse modo, nosso percurso de análise corroborou a hipótese formulada, considerando que, com a baixa interação entre os sujeitos-alunos, havia mais tendência ao silêncio ao invés da colaboração com o outro, além de haver mais propensão a interagir quase exclusivamente com a máquina.

Levando em conta a descrição analítica das interfaces e dos dizeres desses lugares, notamos que a baixa interação favorece o consumo passivo dos conteúdos por parte dos sujeitos-alunos, os quais, ao não serem encorajados a participar ativamente, ficam limitados e, com pouca frequência, produzem, exercem sua criatividade e se comunicam. A interação humana, dessa maneira, independe dos muitos recursos tecnológicos disponíveis, pois, quando não há muito dinamismo nas relações entre os interlocutores em espaços virtuais como os analisados, não há estímulo à atividade colaborativa. Assim, notamos que o potencial colaborativo está sujeito ao modo como professores e alunos optam por utilizar esses ambientes, visto que o compartilhamento de ideias pressupõe uma mudança na cultura escolar, a qual, na maioria das vezes, é calcada no tradicionalismo e no papel do professor como único detentor de conhecimento. Para que esses espaços virtuais não funcionem somente como uma transposição de materiais didáticos do papel para a tela, seria necessário que o professor agisse como mediador, orientando o aluno em relação às diversas maneiras de se lidar com ideias e de compartilhar informações de modo a contribuir para o desenvolvimento de reflexões acerca dos saberes envolvidos na prática de ensino-aprendizagem.

Desse modo, pode-se afirmar que, para ter um aprendizado mais colaborativo ou rizomático, o qual proporcione ao sujeito de hoje inúmeras possibilidades de conexão com o mundo, é necessário que outros papéis de professor e de aluno sejam desempenhados. Essa perspectiva vai de acordo com as habilidades referentes à *Web* 2.0, ou seja, habilidades que promovem agência por meio da participação social de todos os envolvidos, seja por meio do

compartilhamento de arquivos, informações, vídeos ou ideias. Se os papéis tanto de professor quanto de aluno continuarem tradicionais e não promoverem mais iniciativas de ensino-aprendizagem conjuntas, as habilidades desenvolvidas no contexto escolar não seguirão a criatividade e a colaboração que caracterizam a evolução das *Webs*, as quais, por sua vez, somente se desenvolveram por conta da necessidade da sociedade atual.

Percebemos também que, como os ambientes analisados nesta pesquisa, de maneira geral, não favorecem um nível alto de interação humana, eles, muitas vezes, acabam por impossibilitar múltiplas formas de contribuição na relação pedagógica entre os sujeitos. Isso faz com que esses espaços não cumpram uma de suas principais funções criadas pelos recursos de suas interfaces, ou seja, a atividade colaborativa. Com isso, o sincronismo de tarefas previsto nesses lugares geralmente não ocorre, fazendo com que aquilo que é próprio da tela não seja promovido nesse meio. Assim, os sujeitos-alunos relacionam-se com textos, nesses portais, da mesma maneira como lidam com o papel. Impossibilitando uma atividade que é própria do meio digital e ignorando que, sem a incentivar, o espaço perde potencialidade, funcionando como uma forma diferente de se trabalhar com antigas práticas, nosso *corpus*, em muitos momentos, serve mais para atrair o público-alvo com seu suposto ineditismo do que para mantê-lo engajado com a possibilidade de produção conjunta.

Relacionado a isso, ressaltamos que os dizeres dos ambientes deste estudo ecoam o discurso hegemônico de que não é possível abster-se de *estar* em uma rede social, principalmente naquela onde todos se encontram no momento e onde os bens de consumo capitalistas são anunciados. Por meio dos pressupostos teóricos discutidos e da análise dos dizeres desses espaços virtuais, observamos que tais dizeres reproduziam também o discurso de que é mais satisfatório ser global do que estar preso a localidades. Com essa reprodução e com a ênfase no conceito de *cidadania*, esses portais criam um argumento de caráter duplo que dá forças à sua característica mercadológica ao mesmo tempo em que reforça a questão irrefutável da dignidade de ser um cidadão, especialmente *global*, *do mundo*, como ressaltado pelas noções de *globalização* e de *multiculturalismo*. Dessa maneira, os três ambientes simulam espaços de convivência harmoniosa entre os sujeitos, os quais são incitados a acreditar que os conteúdos trabalhados ali serão suficientes para que eles tenham (trans)formação em *cidadão global* e *multicultural*. Neles, há limitação para que haja reflexão em relação ao que está sendo comercializado, pois eles proporcionam ao sujeito a ilusão de completude dada pela possibilidade de não ser excluído do mundo e de não cair no esquecimento.

Com a popularidade das redes sociais e seu caráter de aprendizado rizomático, a escola, atenta às várias formas de produção de conhecimento, percebeu como essas redes funcionam como sua concorrente ao permitirem uma diferente esfera para a nova pedagogia pública e se apropriou dos recursos desses espaços para chamar a atenção de seus alunos. No entanto, quando essa apropriação ocorre, essas ferramentas são institucionalizadas com os valores da instituição escolar, passando a ter outras funções e modos de funcionamento. É também por esse motivo que a interação em ambientes virtuais educacionais não funciona da mesma forma que em serviços públicos de rede social. Além disso, vimos que essa adoção de mídias digitais pela área educacional acontece para democratizar oportunidades educacionais, especialmente no que concerne à promoção de participação social legítima. Entretanto, para que isso possa ser realizado, é papel da escola aderir à concepção digital de comunicação e à produção colaborativa de conhecimento, apropriando-se de novas tecnologias de modo crítico, sem que a elas somente seja atribuído um valor de bem de consumo. Por fim, reiteramos que a tecnologia na educação é um processo irreversível, o qual deve ser devidamente pensado e continuamente discutido no âmbito acadêmico para que os valores agregados a ele sejam relativos às diversas potencialidades que apresentam para a construção conjunta de conteúdos e saberes e para a participação efetiva do sujeito na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALEXA. Disponível em <http://www.alexa.com>. Acesso durante todo o período da pesquisa.

ALVES, J. G. **A terceirização do ensino de língua estrangeira em escolas de ensino formal**. Dissertação de Mestrado - FFLCH – USP, São Paulo, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxism and the philosophy of language.** New York/ London: Seminar Press, 1973.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. **Comunidade**: A busca por segurança no mundo atual. Tradução Plinio Augusto de Souza Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Globalização**: As consequências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **Vida Líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **Vida Para Consumo**: A transformação das pessoas em mercadoria**.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BBC. Gardens of Time beats Cityville in Facebook games list. **BBC**, 22 dez. 2011. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/news/technology-16300678>. Acesso em: 12 jan. 2013, às 20:46.

BEUTELSPACHER, Lisa; STOCK, Wolfgang. Construction and Evaluation of a Blended Learning Platform for Higher Education. In: KWAN, Reggie; MCNAUGHT, Carmel;

TSANG, Philip; WNAG, Fu Lee; LI, Kam Cheong. **Enhancing Learning Through Technology**: Education Unplugged: Mobile Technologies and Web 2.0. Berlim: Springer-Verlag, 2011.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª. ed. revista. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996, que organiza a Educação no Brasil.

BROWN, Carol. **50 reasons to invite Facebook into your classroom**. Online College, 18 jul. 2011. Disponível em <http://www.onlinecollege.org/2011/07/18/50-reasons-to-invite-facebook-into-your-classroom/>. Acesso em 28 dez. 2011, às 20:34.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a Fronteira e a Periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2007.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico (org.). **Inglês como Língua Estrangeira**: Identidade, Práticas e Textualidade. São Paulo: Humanitas, 2001.

_____. Impacto das Novas Tecnologias nas Identidades: O Caso de Cursos de Línguas Online. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; GRIGOLETTO, Marisa; MAGALHÃES, Maria Izabel S. (org.). **Práticas identitárias de língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.). **Múltiplas Perspectivas em Lingüística**. Uberlândia: EDUFU, 2008, v. 1, p. 413-421.

CHILDNET INTERNATIONAL RESEARCH. **Young People and Social Networking Services**. London, 2010.

CHRISTEL, Mary T.; SULLIVAN, Scott. **Lesson Plans for Developing Digital Literacies**. Urbana: National Council of Teachers of English, 2010.

COLLINS, Allan; HALVERSON, Richard. **Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America**. New York: Teachers College Press, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

CORACINI, Maria José R. Faria. Escrita do Professor, Cidadania e Identidade. **Revista ANPOLL**, n. 17, 2004.

_____. O discurso publicitário sobre escolas de língua e a constituição da identidade. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 53-74, 2003.

CORMIER, David. Community as Curriculum. In: ARAYA, Daniel Eduardo; PETERS, Michael A. **Education in the Creative Economy: Knowledge and Learning in the Age of Innovation**. New York: Peter Lang, 2010.

CORMIER, David; STEWART, Bonnie. Life in the Open: 21st Century Learning & Teaching. In: MURRAY, Shannon (Ed.). ASSOCIATION OF ATLANTIC UNIVERSITIES TEACHING SHOWCASE. **Proceedings/Actes da Association of Atlantic Universities Teaching Showcase**. Charlottetown: AAU, 2010, 78p.

COSENZA, Vincenzo. **World Map of Social Networks**. Blog postado por Vincenzo Cosenza, 2012. Disponível em: <http://vincos.it/world-map-of-social-networks/>. Acesso em 15 jan. 2013.

COSTA, Heloisa Brito de Albuquerque. **Reflexões sobre o ensino de literatura**: da Poética de Edouard Glissant às perspectivas de leituras rizomáticas. São Paulo: Serviço de Comunicação Social. FFLCH/USP, 2008 (Produção Acadêmica Premiada).

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CROOK, Charles. **Web 2.0 technologies for learning**: the current landscape – opportunities, challenges and tensions. Coventry: BECTA, 2008.

CULL, Daniel. The Social Media Challenge for Conservation Outreach. **E-Conservation Magazine**. Número 17, 2010. Disponível em: <http://www.e-conservationline.com/content/view/954>. Acesso em 31 dez. 2012, às 10:19.

DALSGAARD, Christian. Social networking sites: Transparency in online education. In: **EUNIS 2008**. Århus, Vision IT - Visions for use of IT in Higher Education, 2008.

DÁVILA, Sérgio. Pioneiro vê enorme potencial para negócios de busca. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 fev. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u21657.shtml>. Acesso em 30 jan. de 2011, às 18:30.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: **Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Suely Rolnik. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2000.

DIAS, Tatiana de Mello. As redes sociais no mundo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 10 dez. 2010. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/link/as-redes-sociais-no-mundo/>. Acesso em 10 de mar. 2011, às 20:00.

_____. Facebook libera a timeline para todos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 15 dez. 2011. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/link/facebook-libera-a-timeline-para-todos/>. Acesso em 23 dez. 2011, às 16:10.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras, 2005.

FINGERMANN, Dominique; DIAS, Mauro Mendes. **Por Causa do Pior**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FINK, Bruce. **O Sujeito Lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Tradução Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FOUCAULT, Michel. (1970) **A Ordem do Discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **Microfísica do Poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

G1. **Facebook anuncia novo sistema de buscas na rede social**. G1, São Paulo, 15 jan. 2013. Disponível em <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/01/facebook-anuncia-novo-sistema-de-buscas-na-rede-social.html>. Acesso em 16 jan. 2013, às 19:05.

GABRIEL, Trip. Students speak up in class, silently, via social media. **The New York Times**. New York, 12 mai. 2011. Disponível em <http://www.nytimes.com/2011/05/13/education/13social.html?pagewanted=all>. Acesso em 28 dez. 2011, às 23:30.

GEE, James Paul. **What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy**. New York: Macmillan, 2007.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIROUX, Henry. Public Pedagogy and the Politics of Neo-Liberalism: making the political more pedagogical. **Policy Features in Education**, vol. 2. n. 3 e 4. 2004a.

_____. Rejecting Academic Labor as a Subaltern Class: Learning from Paulo Freire and the Politics of Critical Pedagogy. **Fast Capitalism**, vol. 8, n. 2. 2011.

_____. The Politics of Public Pedagogy. In: DILEO, Jeffrey; JACOBS, Walter. In: **If Classrooms Matter**: Progressive Visions of Educational Environments. Routledge, 2004b.

GÜNZEL, Stephan; LIEBE, Michael; MERSCH Dieter. **Logic and Structure of the Computer Game**. Potsdam: Potsdam University Press, 2010.

HALL, Stuart (2000). Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Conclusion: the Multi-Cultural Question. In: HESSE, Barnor. **Un/Settled Multiculturalisms**: Diaspora, Entanglements, Transruptions. London: Zed Books, 2000.

HAYES, Gary. **Web 3.0**. Blog postado por Gary Hayes, 2006. Disponível em: <http://www.personalizemedia.com/articles/web-30/>. Acesso em 30 jan. 2011, às 19:00.

HEATER, Derek Benjamin. **A Brief History of Citizenship**. Edinburgh University Press, 2004.

HOLSTON, James. **Cities and Citizenship**. Duke University Press, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão monousuário 3.0. Rio de Janeiro, RJ: Editora Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Editora Papyrus, 2008.

KLEIMAN, Angela B.; VIEIRA, Josênia A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (internet). In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria, GRIGOLETTO, Marisa. e MAGALHÃES, Izabel. (org.). **Práticas identitárias de língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006.

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LANCIEN, Thierry. **Le Multimédia**. Paris: CLE International, 1998.

LANDOW, George P. **Hypertext 3.0**: critical theory and new media in an era of globalization. Maryland: The Johns Hopkins University Press, 2006.

LANE, Jan-Erik. **Globalization and Politics**: promises and dangers. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies sampler** (New Literacies and Digital Epistemologies). New York: Peter Lang, 2007, vol. 29.

_____. **New Literacies**: Changing Knowledge in the Classroom. Maidenhead: Open University Press, 2006.

LEDESMA, Patrick. **Should schools use social networks for instruction?**. Education Week, 24 jul. 2011. Disponível em: <http://blogs.edweek.org/teachers/leading_from_the_classroom/2011/07/should_schools_use_social_networks_for_instruction.html>. Acesso em 28 dez. 2011, às 23:26.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?**. Tradução Paulo Neves. 1ª ed. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MACHADO, Christina. **Decreto regulamenta programa Um Computador por Aluno**. Agência Brasil, 11 jun 2012. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-06-11/decreto-regulamenta-programa-um-computador-por-aluno>. Acesso em: 07 abr. 2013, às 18:27.

MANGENOT, François. Interactivité, interactions et multimédia : présentation. In : BOUCHARD, Robert ; MANGENOT, François. **Notions en Questions : Interactivité, interactions et multimédia**. Nº5. ENS Editions : Lyon, 2001.

MARKOFF, John. Entrepreneurs see a Web guided by common sense. **The New York Times**. New York, 12 nov. 2006. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html?pagewanted=1&_r=1>. Acesso em 30 jan. 2011, às 18:00.

MARTINS, Rodrigo. Perguntar + responder + discutir = aprender. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 06 abr 2009a, LINK, p. 6.

_____. Rede põe aluno no centro do ensino. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 06 abr 2009b, LINK, p. 1.

_____. Reino Unido coloca redes como política de educação. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 06 abr. 2009c, LINK, p. 8.

MATON, Nathan. **How Games Can Influence Learning**. Blog postado por Tina Barseghian, 14 out. 2011. Disponível em <http://mindshift.kqed.org/2011/10/how-games-can-influence-learning/>. Acesso em 30 dez. 2011, às 19:32.

MATSUMOTO, R. **Caracteres em trânsito**: uma análise discursiva da legendagem do Cyber Movie. São Paulo, DLM – FFLCH/USP, 2008.

MONTE MÓR, Walkyria. Língua e diversidade cultural nas Américas multiculturais. **Interfaces Brasil/Canadá**, vol. 1, n. 2, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://www.revistabecan.com.br/arquivos/1174827066.pdf>. Acesso em 12 fev. 2013, às 16:30.

NAVES, Rozana Reigota; VIGNA, Dalva Del. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil. **Revista de Letras**, vol. 1. n. 1, Brasília, 2008.

NOJOSA, Urbano Nobre. Da rigidez do texto à fluidez do hipertexto. In: FERRARI, Pollyana; MARTÍNEZ, Adriana González. **Hipertexto Hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. Editora Contexto, 2007.

O'REILLY, Tim. **What is Web 2.0**: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Postado por Tim O'Reilly, 30 set. 2005. Disponível em: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acesso em 07 jul. 2010, às 18:00.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Contrapelo: incursão teórica na tecnologia – discurso eletrônico, escola, cidade. **Revista Rua**, vol. 2, n. 16, Campinas, 2010.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007a.

_____. **Discurso e texto** – formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2005.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: Um exemplo. In: FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (org.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007b.

PÊCHEUX, Michel. **Analyse automathique du discours**. Dunod: Paris, 1969.

PERALVA, Carla. O ano do Feice. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 5 dez. 2010. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/link/o-ano-do-feice/>. Acesso em 10 mar. 2011, às 20:20.

PEW GLOBAL. **Social Networking Popular Across Globe**. Pew Global, 12 dez. 2012. Disponível em <http://www.pewglobal.org/2012/12/12/social-networking-popular-across-globe/>. Acesso em 13 jul. 2013, às 14:39.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why?. In: **TESOL QUARTERLY**, vol. 24, n. 2, 1990.

PRASSE, Jutta. O desejo das línguas estrangeiras. In: **Revista Internacional**, Ano 1, no. 1. RJ, Paris, N.Y, Buenos Aires: Ed. Cia. de Freud, 1997.

PROPMARK. **Cultura Inglesa divulga site E-Campus**. Propmark, 25 jan. 2009. Disponível em <http://propmark.uol.com.br/anunciantes/29420:cultura-inglesa-divulga-site-e-campus>. Acesso em 20 dez. 2011.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY. **The National Curriculum**. Qualifications and Curriculum Authority, 2007.

RAMSEY, Patricia; WILLIAMS, Leslie; VOLD, Edwina. **Multicultural Education**: A Source Book. 2nd ed. New York: Routledge, 2002.

REVISTA @PRENDER. Entrevista com Grazyna Anna Bonomi. **Revista @PRENDER**. Disponível em: <http://www.openzine.com/aspx/Zine.aspx?IssueID=5635>. Acesso em 07 jul. 2010, às 16:00.

REVISTA EDUCAÇÃO. Projeto estimula alunos a usarem a internet em trabalhos com a comunidade. **Revista Educação**, ago. 2011. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/noticias/artigo233838-1.asp>. Acesso em 08 out. 2011, às 15:30.

REVISTA SECED. Connecting Schools. **SecEd Digital**, 11 dez. 2008. Disponível em <http://publishing.yudu.com/Aybhj/SecEd11Dec08/resources/index.htm?referrerUrl=http%3A%2F%2Fwww.sec-ed.co.uk%2Fcgi-bin%2Fgo.pl%2Fdigital_editions%2Findex.html%3Ftype_uid%3D53>. Acesso em 07 jan. 2012, às 16:47.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Cultura Digital**. Série Cadernos Pedagógicos, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SERENDIP STUDIO. **Notes Towards Day 3**: Thinking Rhizomically. Postado por Anne Dalk em 23 jan. 2010. Disponível em <http://serendip.brynmawr.edu/exchange/courses/literarykinds/s10/archive/3>. Acesso em 14 jul. 2010, às 15:00.

SERRANO, Filipe. Facebook anuncia nova plataforma social. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 22 set. 2011. Disponível em <http://blogs.estadao.com.br/link/facebook-anuncia-nova-plataforma-social/>. Acesso em 23 de dez. 2011, às 16:00.

SHIH, Clara. **The Facebook Era**: Tapping Online Social Networks to Market, Sell, and Innovate. New Jersey: Pearson Education, 2010.

SHIMP, Terence. **Advertising Promotion, and Other Aspects of Integrating Marketing Communications**. Mason: Cengage Learning, 2010.

SHELLEY, Monica, WINCK, Margaret. **Aspects of European Cultural Diversity**. London, Routledge, 1993. (What is Europe? series)

SNYDER, Ilana. Beyond the 'Digital Divide': Engaging with New Technologies in Marginalised Educational Settings in Australia. In: SNYDER, Ilana; NIEUWENHUYSEN, John. **Closing the Gap in Education?** Improving Outcomes in Southern World Societies. Clayton: Monash University Publishing, 2010.Disponível em <http://books.publishing.monash.edu/apps/bookworm/view/Closing+the+Gap+in+Education%3F/55/xhtml/part03chapter04.html#page_158>. Acesso em 13 fev. 2013, às 17:49.

_____. **The Literacy Wars** – why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Sidney: Allen and Unwin: 2008.

UCHÔA-FERNANDES, José Adjailson. **Jogos de (se) mostrar / dizer** : o sujeito e os discursos sobre a Língua Inglesa na rede social orkut. Dissertação de Mestrado - FFLCH – USP, São Paulo, 2008.

VELLOSO, Felipe. **Facebook começa a perder usuários pelo mundo**. Techtudo,15 jan. 2013. Disponível em <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/01/facebook-comeca-a-perder-usuarios-pelo-mundo.html>. Acesso em 16 jan. 2013, às 20:43.

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

VIRÍLIO, Paul. **O Espaço Crítico**. Tradução Paulo Roberto Pires. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

WARD, Helen. Cross-Curricular Worlds Move Closer. **Times Educational Supplement**. London, 2008.

WATTERS, Audrey. **Games for Science Learning and Scientific Discovery**. Edutopia, 3 nov. 2011. Disponível em <http://www.edutopia.org/blog/games-science-learning-discovery-audrey-watters>. Acesso em 30 dez. 2011, às 19:23.

WILBUR, Shawn P. An Archaeology of Cyberspaces: Virtuality, Community, Identity. In: BELL, David; KENNEDY, Barbara M. **The Cybercultures Reader**. London: Routledge, 2000.

ZYNGA. Disponível em <http://company.zynga.com/node/858>. Acesso em 30 dez. 2011, às 18:43.