



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Milena Salles Marques Domás

**Práticas discursivas de estudantes no *Facebook* e em *blogs*: do *ciberespaço* à
escola**

São Gonçalo
2013

Milena Salles Marques Domás

Práticas discursivas de estudantes no *Facebook* e em *blogs*: do *ciberespaço* à escola

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gláucia Campos Guimarães
Coorientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina Cardoso Ribas

São Gonçalo
2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

D666 Domás, Milena Salles Marques.
TESE Práticas discursivas de estudantes no Facebook e em blogs: do ciberespaço à escola / Milena Salles Marques Domás. – 2013.
136f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gláucia Campos Guimarães.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Ciberespaço - Teses. 2. Comunicação – Inovações tecnológicas – Teses.
3. Educação – Teses. I. Guimarães, Gláucia Campos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 007:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Milena Salles Marques Domás

Práticas discursivas de estudantes no *Facebook* e em *blogs*: do *ciberespaço* à escola

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 21 de março de 2013.

Orientadora: Prof.^a Dra. Gláucia Campos Guimarães
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Coorientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina Cardoso Ribas
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Bruna Sola da Silva Ramos
Universidade Federal de São João Del Rei

São Gonçalo

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os meus alunos, tão queridos por mim e que tanto contribuíram para a pesquisa com suas vozes, textos, opiniões, curiosidades, surpresas, impulsionando-me a persistir, mesmo quando a vontade de desistir tentou falar mais alto.

AGRADECIMENTOS

Porque d'Ele, por meio d'Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele a glória eternamente, amém. - Romanos 11:36

Agradeço a Deus, que me deu toda a coragem, força e paciência de que necessitei para enfrentar todas as dificuldades de uma pesquisa de Mestrado.

A meus pais que desde o meu primeiro ano escolar apoiam e incentivam meus estudos, acreditando em minha capacidade para avançar em cada etapa. Agradeço em especial à minha mãe, que como professora sempre foi para mim um exemplo de persistência diante dos enfrentamentos da profissão.

Ao meu noivo que tantas vezes foi o meu ombro amigo quando, cansada, eu precisei desabafar.

Agradeço a meus alunos, sempre tão dispostos a contribuir, oferecendo sugestões e trazendo alegria para a dissertação.

À minha orientadora que durante todo o período da pesquisa me acalmou e encorajou, em muitos momentos sem precisar dizer nada, apenas com o sorriso sempre presente em seu rosto.

À minha coorientadora que desde o período da graduação tem me estimulado a enfrentar os desafios de ser uma professora-pesquisadora.

Agradeço à banca examinadora que enriqueceu na qualificação e continua a enriquecer o trabalho com suas contribuições.

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis. (...) Para estar vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem.

Medo e coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem em romper com o velho. Medo e coragem em construir o novo.

Madalena Freire

RESUMO

DOMÁS, Milena Salles Marques. *Práticas discursivas de estudantes no Facebook e em blogs : do ciberespaço à escola*. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

As novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) já fazem parte da realidade de um grande quantitativo de pessoas. Mesmo aquelas menos favorecidas economicamente, leem, escrevem, fruem e se comunicam na *web*, incluindo nossos estudantes. No entanto, muitos educadores afirmam que esses mesmos alunos não têm interesse pela leitura e pela escrita. Geralmente, as leituras e textos produzidos no *ciberespaço* por esses estudantes são desconsideradas ou menosprezadas no espaço escolar. Diante desse contexto, nosso trabalho propõe compreender como os gêneros discursivos/textuais lidos e/ou produzidos por alunos no *ciberespaço* são configurados; e não apenas isso, busca refletir sobre possibilidades de a escola inserir gêneros, discurso(s) e linguagem (ns) construídos na Internet, não somente a partir de sua recontextualização na escola, conforme critica Bernstein (1996), mas para além, entendendo esses gêneros e toda a possibilidade que carregam como meios para a interação e para a produção de sentidos diversos. Tendo como base principal as considerações de Bernstein (1996), Bakhtin (1992; 2006; 2008) e da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001), os objetivos desta dissertação são: (1) identificar traços recorrentes presentes nos gêneros discursivos/textuais com os quais nossos estudantes, alunos de duas escolas públicas, com faixa etária entre os 12 e os 19 anos, estão em contato na *web*, além de buscar (2) contribuir para a incorporação desses gêneros pela escola, refletindo e discutindo com os próprios alunos acerca de caminhos que podem ser trilhados para que a escola, de alguma maneira, abarque os gêneros circulantes na Internet, sem deixar de lado os gêneros já trabalhados no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ciberespaço. Escola. Leitura. Gêneros discursivos/textuais.

ABSTRACT

The new technologies of information and communication (ICT) are already part of the reality of a large quantity of people. Even those economically disadvantaged, read, write, enjoy and communicate on the *web*, including our students. However, many educators argue that these students have no interest in reading and writing. Generally, the readings and texts produced by these students in *cyberspace* are disregarded or ignored in school. In this context, our work proposes to understand how discursive/ textual genres read and / or produced by students in *cyberspace* are configured, and not only that, it seeks to reflect on the possibilities of entering school genres, discourse (s) and language (s) produced on the Internet, not only from its recontextualization in school as criticizes Bernstein (1996), but in addition, understanding these genres and any chance they carry as means for interaction and for the production of various senses. Based, mainly, on the considerations of Bernstein (1996), Bakhtin (1992, 2006, 2008) and Critical Discourse Analysis of Fairclough (2001), the objectives of this dissertation are: (1) identify recurring features present in the discursive/ textual genres with which our students attending two public schools, with aged between 12 and 19 years, are in contact on the *web*, and seek (2) contribute to the incorporation of these genres by the school, discussing and reflecting on their own students about ways they can be tracked to the school, somehow encompasses the genres circulating on the Internet, without leaving aside the genres has worked in the school environment.

Keywords: Cyberspace. School. Read. Discursive/ textual genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Informações presentes no segundo questionário respondido pelos estudantes.....	21
Gráfico 1 - Informações presentes no segundo questionário respondido pelos estudantes.....	22
Figura 1 - Texto de Letícia Petrucci, coletado de sua página do Facebook para análise.....	75
Figura 2 - Texto de Paolla Carvalho, coletado de sua página do Facebook para análise.....	78
Figura 3 - Texto de Ana Lícia Parcial, coletado de sua página do Facebook para análise...	82
Quadro 2 - Texto original coletado do fotolog de Elisângela Santos e reformulado por Ana Lícia em sua publicação no Facebook.....	84
Figura 4 - Texto de Igor Santos, coletado de sua página do Facebook para análise.....	85
Figura 5 - Texto de Luan Reis, coletado de sua página do Facebook para análise.....	85
Figura 6 - Texto de Ana Maria Cosso, coletado de sua página do Facebook para análise...	86
Figura 7 - Texto de Igor Santos, coletado de sua página do Facebook para análise.....	87
Figura 8 - Texto de Luan Reis, coletado de sua página do Facebook para análise.....	89
Figura 9 - Página inicial do blog "Se liga Oliver" de Rothyer Fernandes, coletada para análise.....	93
Figura 10 - Texto de Rothyer Fernandes, coletado de seu blog "Se liga Oliver" para análise.....	94
Figura 11 - Texto de Letícia Petrucci, coletado de seu blog "Uma parte de mim" para análise.....	99
Figura 12 - Texto de Letícia Petrucci, coletado de seu blog "Uma parte de mim" para análise.....	101
Quadro 3 - Texto original coletado da página da "UOL mais" e reformulado por Letícia em seu blog "Uma parte de mim".....	101
Figura 13 - Texto de Letícia Petrucci, coletado de seu blog "Muundo do Rock" para análise.....	103
Figura 14 - Texto de Letícia Petrucci, coletado de seu blog "Muundo do Rock" para análise.....	103
Figura 15 - Texto de Letícia Petrucci, coletado de seu blog "Muundo do Rock" para análise.....	105
Quadro 4 - Algumas questões abordadas no segundo debate realizado com os alunos do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas.....	112

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS: APRESENTANDO A IDEIA GERAL DA PESQUISA E OS CAMINHOS QUE NOS TROUXERAM ATÉ AQUI.....	11
1	A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: APRENDENDO A EDUCAR O OLHAR.....	18
1.1	Objetivos e questões de estudo.....	19
1.2	Metodologia.....	20
2	CONSIDERAÇÕES DE DIFERENTES AUTORES SOBRE A RELAÇÃO DAS TIC COM A ESCOLA E SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO CONTEXTO DA WEB.....	26
2.1	Por uma leitura crítica de questões que envolvem a relação entre as TIC e a escola.....	26
2.2	O que nos dizem autores sobre os gêneros discursivos/textuais produzidos e veiculados na web?.....	30
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO.....	39
3.1	Ciberespaço, Internet e Web: alguns esclarecimentos acerca dos termos em questão.....	39
3.2	Gêneros discursivos ou textuais?.....	41
3.3	A concepção de gêneros do discurso e outras contribuições de Mikhail Bakhtin.....	42
3.4	A Análise do Discurso na perspectiva crítica de Norman Fairclough.....	49
3.5	Bakhtin e Fairclough: pontos de contato na obra dos autores.....	58
3.6	O conceito de recontextualização e outras contribuições de Basil Bernstein.....	59
4	ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE OS SUPORTES E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
4.1	O Facebook.....	67
4.2	Os blogs.....	68
4.3	Sujeitos participantes da pesquisa: alunos leitores - autores.....	71
5	ANÁLISE DE DADOS: O QUE NOS DIZEM OS ESTUDANTES E SEUS TEXTOS SOBRE PRÁTICAS DE LINGUAGEM REALIZADAS NA WEB?.....	74
5.1	Textos coletados no Facebook.....	75
5.2	Textos coletados em blogs.....	92
5.3	Ouvindo as vozes de estudantes que contribuíram para a pesquisa.....	105
5.4	Os aspectos mais recorrentes destacados das análises de textos e dos debates	

	realizados	118
6	À PROCURA DE (IN)CONCLUSÕES... PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE ESTUDANTES: DO CIBERESPAÇO À ESCOLA	122
	REFERÊNCIAS	128
	ANEXO A - Questionário distribuído no primeiro semestre da pesquisa (maio de 2011).....	134
	ANEXO B - Questionário atual, distribuído no 3º semestre da pesquisa (março a junho de 2012).....	135
	ANEXO C - Roteiro do debate realizado no dia 19/09/2012.....	136

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: APRESENTANDO A IDEIA GERAL DA PESQUISA E OS CAMINHOS QUE NOS TROUXERAM ATÉ AQUI

As chamadas novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) ganham visibilidade a partir da segunda metade do século XX. Com o passar dos anos as TIC¹ tornaram-se algo comum em quase todas as sociedades, principalmente naquelas organizadas pelo modo de produção capitalista. O século XXI destaca-se pela consolidação dos computadores interconectados pela Internet, na condição de meios de comunicação; de acordo com informações do Livro verde do Programa Sociedade da Informação no Brasil, a Internet levou apenas quatro anos para atingir a marca de 50 milhões de internautas (TAKAHASHI, 2000). Desenvolvem-se também, nas redes digitais, novas formas de trabalho, de organização, de representação da realidade e até mesmo novas maneiras de *ser e estar no mundo* (MARTIN-BARBERO; REY, 2006).

Nesta pesquisa, refletimos acerca de outra transformação em processo: a configuração de gêneros discursivos/textuais circulantes em espaços da *web*, dentre eles os textos presentes em *blogs* e redes sociais, espaços vistos como novos campos de utilização da língua (OLIVEIRA; FERREIRA, 2011). Antes de falarmos um pouco mais sobre essa transformação, é importante explicar que decidimos usar o termo *gêneros discursivos/textuais*, porque trabalhamos nesta dissertação com autores que se utilizam das duas nomenclaturas. Compreendemos que “gênero discursivo” é um termo mais amplo, contudo não abordaremos apenas o aspecto do discurso, mas também de sua materialização em textos. Falaremos mais sobre esta questão no capítulo 3.

Entendemos com Bakhtin (2006) que os diferentes campos de atividade humana fazem uso da linguagem oral ou escrita através de enunciados; estes, por sua vez, adequam-se a condições e objetivos específicos de cada um desses campos de atividades, tanto no que se refere ao conteúdo temático, quanto ao estilo da linguagem e à construção composicional. Desse modo, apesar de cada enunciado particular ser individual, cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, que são denominados *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2006). Assim, a Internet, como um dos campos de atividade humana

¹ Daqui em diante, usaremos a sigla TIC para referir-se às tecnologias da informação e da comunicação.

da contemporaneidade, torna-se um espaço propício para o desenvolvimento de gêneros adequados às funções dos diferentes suportes de seu contexto.

Com base em Marcuschi (2002), podemos afirmar que *gêneros textuais* são os textos com traços sociocomunicativos, os quais são definidos de acordo com o conteúdo, estilo, composição ou função. Além disso, não há um número limitado para os gêneros textuais, pois eles são criados de acordo com as mudanças sociais – dentre as quais destacamos o advento das TIC – e as novas e diferentes necessidades produzidas nas transformações da sociedade. É importante ressaltar, ainda, que os gêneros não são estruturas fechadas, pelo contrário, são mecanismos vivos, inseridos na dinâmica da vida social e, por isso, podem ser remoldados pelos falantes da língua. (OLIVEIRA; FERREIRA, 2011).

Dessa forma, os gêneros discursivos/textuais vão sendo enquadrados em diversas funções, dependendo da situação comunicativa e do suporte a que se atrelam. Por isso, hoje encontramos milhares de gêneros e subgêneros que não existiam, incluindo-se aí, os textos produzidos em *blogs*, *Orkut*, *Facebook* e tantos outros meios do *ciberespaço*².

Acreditamos que a Internet é um espaço de leituras e produções de diversos textos, de trocas e, ainda, um meio através do qual têm sido configurados gêneros discursivos/ textuais, como dissemos anteriormente. Mas que gêneros são esses? As novas TIC contribuíram (e contribuem) para a configuração de gêneros, os quais parecem multiplicar-se a cada década; não queremos dizer que as tecnologias dão origem aos gêneros, mas as relações estabelecidas entre elas e os indivíduos abrem caminho para o surgimento de novos e variados textos (MARCUSCHI, 2002). Emergem então, gêneros como o *e-mail*³, os *chats*⁴, os *scraps*⁵, os *tweets*⁶, os *posts*⁷, alguns dos quais temos investigado na pesquisa em tela.

Muitos de nossos alunos estão em contato constante com esses gêneros, por isso consideramos importante buscar compreender como eles têm se relacionado com os textos (textos verbais, sons, imagens, vídeos) veiculados – muitos dos quais os próprios estudantes fazem circular - pela *web*, no que se refere à leitura, à produção e à configuração do(s)

² No capítulo 3, explicaremos o que temos chamado de *ciberespaço*, diferenciando-o de *web* e Internet.

³ *Eletroic mail* – correio eletrônico.

⁴ Sala de bate-papo virtual.

⁵ Recados veiculados pelo *Orkut*.

⁶ Mensagens de até 140 caracteres veiculadas pelo *Twitter*, rede social que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos.

⁷ Textos, imagens, músicas, vídeos postados em *blogs*.

discurso(s). Perguntamo-nos quais seriam as intenções de nossos estudantes através de suas práticas de linguagem no *ciberespaço*: o que almejam quando interagem por meio de uma rede social, por exemplo? O que esperam quando escrevem sobre temas de caráter íntimo em um *blog*? Por qual linguagem optam quando escrevem em espaços da Internet? Os estudantes possuem algum propósito ao fazerem determinadas escolhas na hora de escrever ou selecionar imagens, sons e vídeos? Para que e para quem produzem nesse contexto? Eles têm consciência da influência que podem sofrer ou provocar através de um discurso? Além disso, nos questionamos sobre a relação que os gêneros em circulação na *web* podem manter com as práticas escolares: é possível inserir esses textos na escola? De que maneira? Assim, durante nossa pesquisa, analisamos, com base na Análise Crítica do Discurso (ACD), textos lidos e/ou produzidos por alunos em diferentes espaços da Internet e nos reunimos, em dois encontros, com alguns de nossos estudantes a fim de discutirmos essas questões.

Nós, professores, convivemos com meninos e meninas que estão todos os dias (ou quase) conectados em redes sociais, *blogs*, sites, *tumblrs*⁸ e tantos outros meios da Internet; são crianças, adolescentes e jovens que se articulam muito bem em todos esses espaços e, por já terem nascido inseridos na sociedade 2.0, possuem até mesmo outras lógicas temporais (PRETTO; PINTO, 2006). Entendemos, assim, que o problema não é inserir a tecnologia na escola, pois desde que a sociedade começou a dar visibilidade às TIC, intensificaram-se as pesquisas na busca de possibilidades para inseri-las na Educação; ganharam destaque as propostas de uso da Internet para a Educação à distância (EAD) e as iniciativas de secretarias de ensino que investem na criação de *softwares* específicos para ambientes escolares e na formação continuada de professores, preparando-os para o contexto das novas tecnologias. As dificuldades que a escola enfrenta, portanto, referem-se à leitura e à produção escrita, já que privilegia o ensino com base em textos clássicos e tradicionais, que não têm levado os alunos a apropriarem-se deles (GUIMARÃES; DALUZ, 2012), e parece rejeitar formas de incorporação dos novos textos, dentre eles os veiculados na Internet, que apresentam linguagens articuladas (imagens, sons, vídeos, linguagem verbal).

Como vimos, não há limites para a criação de gêneros textuais e a escola acompanha, há algum tempo, o desenvolvimento de muitos deles; assim, com a consolidação dos jornais e a valorização da suposta “verdade dos fatos” presente nos textos jornalísticos, passou-se a

⁸ O *Tumblr* é um sistema de rede social e micro-blog em que é possível o compartilhamento de links, textos, vídeos, e áudio. É possível também seguir outras pessoas e ver no seu painel de controle (*Dashboard*) os últimos posts feitos por elas. Dentre outras possibilidades, o *Tumblr* pode ser customizado com temas pré-existentes no próprio sistema, além disso, os usuários podem copiar códigos html já prontos criados por outros usuários e disponíveis em diversos sites pela internet ou, ainda, criar seu próprio *layout*.

inserir tais textos no conjunto dos “gêneros privilegiados” (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998) pela escola, do mesmo modo, com o desenvolvimento da televisão e, mais tarde, do vídeo e do DVD, a escola começou a aceitar vídeos educativos e filmes como gêneros importantes para a realização de atividades. Por que, então, não inserir os gêneros, discursos e linguagens veiculados pela *web* no conjunto de aspectos a serem trabalhados nas aulas? É preciso ficar claro, contudo, que não defendemos tal inserção no sentido de recontextualizar esses gêneros (BERNSTEIN, 1996), levando-os da Internet para a escola, conformando-os ao discurso pedagógico, autoritário, prescritivo, mas sim observando-os como fonte para a interação entre interlocutores e para a produção de sentidos diversos.

Diante dessas ideias, procuramos compreender, refletindo com nossos alunos, como gêneros discursivos/textuais (e conseqüentemente discursos e linguagens) em circulação na *web* podem ser incorporados pela escola. Para tal, foi importante entender que aceitar os gêneros construídos na Internet como possíveis meios para o trabalho com leitura e escrita na escola não implica deixar de lado os gêneros já consagrados, dentre eles os poemas, os contos, os artigos jornalísticos. Incorporar os gêneros produzidos na rede mundial de computadores significa, segundo defendemos nesta pesquisa, abrir espaço para novas possibilidades, para atividades escolares que englobem um tipo de contexto comunicativo mais recente: o das comunicações realizadas na Internet.

Para entendermos melhor todos os questionamentos propostos, analisamos, à luz de Bakhtin (1992; 2006; 2008) e da Análise Crítica do Discurso, na perspectiva de Fairclough (2001) práticas de linguagem desenvolvidas por nossos educandos, estudantes de duas escolas públicas, em espaços da *web* e, ainda, tomamos por base considerações de Bernstein (1996) que nos ajuda a compreender os processos de recontextualização produzidos pela escola.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo expõe os objetivos, as questões de estudo e metodologia a partir da qual a pesquisa foi construída. O segundo traz considerações de diferentes autores que nos ajudaram a pensar a relação das TIC com a escola e também sobre os gêneros discursivos/textuais no contexto da *web*. O terceiro capítulo apresenta os pressupostos teórico-metodológicos do processo investigativo. O quarto capítulo, por sua vez, dá informações sobre os suportes e os sujeitos participantes da pesquisa. Já o quinto capítulo traz a análise de textos coletados durante a pesquisa, bem como comentários feitos por alunos em dois debates realizados durante o processo de investigação e observações sobre os aspectos mais recorrentes nas análises. Ao final do trabalho, destacamos nossa busca por (in)conclusões na pesquisa realizada.

Como decidi-me por essa temática de pesquisa? Antes de responder a essa pergunta, preciso explicar que nesta parte do trabalho, decidi escrever na primeira pessoa do singular, pois é um momento do texto que possui um lastro autobiográfico, momento no qual explicitarei algumas das experiências e observações que fazem parte do meu percurso enquanto indivíduo e me auxiliaram nas escolhas e na percepção da importância da temática de pesquisa desta dissertação.

Desde muito cedo, logo que fui alfabetizada, passei a ter uma ótima relação com a leitura e a escrita, pois sempre gostei de estudar, contar e inventar histórias. Meus escritos eram usualmente registrados em diários e agendas. O que em geral é uma prática de adolescentes era algo natural para mim desde a infância; escrevia tudo o que sentia e, muitas vezes, esses sentimentos eram expressos em versos de poemas por mim elaborados.

Minha relação com as novas TIC é um pouco mais recente. Meus primeiros contatos com o computador e a Internet ocorreram na escola e na casa de familiares. Ganhei meu primeiro computador aos 16 anos e meu primeiro celular, mais ou menos com a mesma idade. Usava a Internet basicamente para fazer pesquisas escolares e, mais tarde, como meio de comunicação com amigos no *Orkut* e no *MSN*. Sempre observei o comportamento dos meus colegas diante da tela do computador, percebia um interesse revelado nas conversas, nas propostas de atividades no laboratório de informática; percebia também que muitos deles, que não gostavam de ler e escrever na sala de aula, liam e criavam textos no contexto da *web*.

Acredito que minha vivência com a leitura e a escrita durante a infância e adolescência, bem como minhas observações sobre a relação dos meus colegas com a Internet tenham influenciado muito minha escolha por buscar compreender como os indivíduos têm se relacionado com os atos de ler e escrever diante da tela do computador.

Aos 18 anos, ingressei na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no curso de Letras (Português/ Literaturas). Fazer o curso foi uma decisão tomada durante o 3º ano do Ensino Médio, tendo por base as maravilhosas aulas de Língua Portuguesa e Literatura de minha professora Carla Simone, que tanto me incentivou no período do vestibular. As aulas de Carla reforçaram o meu amor pelos livros e eu, que passei a adolescência com dúvidas sobre a carreira que gostaria de seguir, – Fisioterapia? Psicologia? Jornalismo? – tornei-me tão decidida em cursar Letras e em ser professora, que não me interessei nem mesmo em tentar outro vestibular.

Durante a faculdade, nos estágios supervisionados e nas atividades práticas realizadas como parte de minha participação em um Projeto de Iniciação à Docência (Práticas de Ensino

em Literatura e jornal: quem quer integrar este caso? orientado pela Professora Doutora Maria Cristina Cardoso Ribas) continuei a observar o comportamento dos alunos com relação às novas tecnologias da informação e da comunicação. Gostava de criar *blogs* como culminância dos trabalhos, nos quais as produções dos alunos eram expostas; percebia o quanto isso motivava os estudantes.

Quando comecei a lecionar, pude constatar o interesse dos educandos pelas TIC. É difícil impedir que mantenham o celular dentro da mochila, geralmente estão passando mensagens de texto ou enviando fotos e vídeos. Também observo uma grande aceitação pelas tecnologias enquanto temática de aula; quando levo textos que envolvem o assunto de alguma forma, os alunos ficam atentos à leitura e mostram-se dispostos a produzir, principalmente se a proposta permite maior liberdade para uma escrita com marcas daquela realizada na Internet, com abreviações e *emoticons*, por exemplo. Além disso, muitos estudantes, que na sala de aula declaram não gostar de ler e detestar Literatura, confessam que praticam a leitura, inclusive de textos literários, no *ciberespaço*.

Aliás, sinto-me realizada por ser professora. Acredito que minha escolha profissional tenha relação com minha história desde a infância. Sou filha, neta e prima de professoras, cresci rodeada de “trabalhinhos” escolares, cartazes, provas a serem corrigidas, atividades para serem rodadas no antigo e hoje tão pouco usado mimeógrafo - a tecnologia mais avançada utilizada pela minha mãe, à época. Desde bem pequena esse universo me encantava. Minha brincadeira preferida era “Escolinha”, como minha irmã só nasceu aos meus sete anos, passei boa parte da minha infância brincando sozinha e era assim que eu brincava de “Escolinha”: colocava minhas bonecas em ordem, sentadas, cada uma com sua folha e lápis, passava exercícios em meu pequeno quadro negro, fazia chamada, tocava o sinal do recreio... O mais interessante é que me pego hoje, em sala de aula, com práticas muito parecidas com as que eu apresentava durante as brincadeiras, o que mostra que minha identidade profissional traz muito do que eu elaborava enquanto criança.

Sinto-me feliz, em especial, por ser professora de Língua Portuguesa e Literatura, falar aos meus alunos sobre nossa língua e nossas obras literárias, estimulá-los à leitura e escrita e vê-los, ainda que depois de muita luta, lendo, comentando e produzindo textos, faz-me acreditar que eu posso fazer alguma coisa para ajuda-los a alcançar seus objetivos. Aproveito este espaço para falar de uma das minhas dificuldades na construção da dissertação: separar no texto a minha posição enquanto pesquisadora, professora e amiga dos meus alunos, na verdade, ainda não vejo a possibilidade de separar essas três posições, pois sou tudo isso, em

alguns momentos, ao lado do meu grupo discente, sou pesquisadora, já que converso com eles e procuro compreender melhor a temática desenvolvida na dissertação; também sou professora, estando com eles a cada dia de aula, cumprindo com todas as atribuições de uma docente, mas em muitos momentos também sou a amiga que brinca, aconselha, “puxa a orelha”, inclusive através de recados deixados nas redes sociais. Assim, todas essas faces: a de pesquisadora, a de professora e a de amiga de meus alunos ficam imprimidas no texto da dissertação.

Tudo isso me faz defender a relevância da temática escolhida para a pesquisa nesta dissertação. Acredito na importância de tentar compreender como se configuram a leitura, a escrita, os gêneros e subgêneros no contexto da Internet. De maneira mais específica, defendo o mérito de observar as produções de nossos estudantes em determinados meios do *ciberespaço* e apontar possibilidades para a inserção das mesmas no contexto escolar.

1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: APRENDENDO A EDUCAR O OLHAR

Educar o olhar significa aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige muito mais do que “ver” as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo como se apresentam. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.73)

Desde os primeiros passos desta pesquisa percebemos como é difícil definir um caminho coerente com nossas intenções e com as reflexões que queríamos desenvolver na pesquisa. Não é fácil “educar o olhar” - menos ainda fazê-lo de modo que não implique censura -, perceber todas as possibilidades oferecidas por uma temática e ainda ter que escolher o(s) percurso(s) que possa(m) nos levar ao alcance de objetivos. Como Ghedin e Franco (2011, p.71) afirmam, não basta “ver” as coisas, o processo de investigação é resultado de “fina e apurada percepção do mundo”, da interpretação de tudo que está a nossa volta e, de alguma forma, está relacionado ao nosso objeto de pesquisa e da interpretação do próprio objeto. “Olhar” em uma pesquisa significa “pensar, e pensar é muito mais do olhar e aceitar passivamente as coisas” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.71).

Durante o período de investigação procuramos “pensar” da maneira proposta por Ghedin e Franco (2011), não foi fácil direcionar o olhar, apurá-lo, saber a hora certa de afastá-lo do objeto de pesquisa, por compreender que essa distância é muitas vezes necessária. Ao longo desses dois anos, por diversas vezes, acreditamos ter encontrado o caminho correto a trilhar, mas logo descobrimos que era preciso abrir mão de algumas ideias que não se adequavam às nossas intenções na pesquisa, era necessário buscar outro trajeto, voltar o olhar para outro percurso. Tudo isso foi necessário e nos fez amadurecer enquanto pesquisadores. Com a educação do olhar ainda em processo, acreditamos ter trilhado um bom caminho, cujos meios e objetivos que os motivaram apresentamos nesta seção de nosso trabalho.

1.1 Objetivos e questões de estudo

Com base no referencial teórico de nossa dissertação, bem como em nossas observações com relação às novas TIC e a práticas de linguagem realizadas por adolescentes e jovens, traçamos como principais intenções de investigação identificar aspectos recorrentes nos gêneros discursivos/textuais lidos e/ou produzidos por nossos estudantes em diferentes espaços da *web* e apontar possibilidades de incorporação desses gêneros pela escola.

Diante desses objetivos elaboramos duas questões de estudo:

1- Que traços apresentam os textos lidos e/ou produzidos por nossos alunos em diferentes espaços da *web*?

2- De que forma é possível incorporar esses textos em aulas que envolvem leitura e produção escrita sem simplesmente recontextualizá-los, conformando-os ao discurso pedagógico?

Desde o momento em que nos decidimos por esses dois objetivos, sabíamos que poderia ser muito difícil dar conta de responder às duas questões principais da pesquisa, principalmente pelo tempo tão curto que temos para produzir uma dissertação. Contudo, aceitamos o desafio, pois acreditávamos que não haveria como, em um trabalho situado no campo da Educação, falar apenas dos principais traços encontrados nos textos analisados, sem voltar a discussão para a escola, sem pensar com os próprios alunos nas possibilidades de abarcar esses textos em atividades relacionadas à leitura e à escrita no ambiente escolar. Por outro lado, também julgávamos que não seria tão interessante se apenas discutíssemos como a escola poderia incorporar – sem simplesmente recontextualizar - os gêneros em circulação na Internet, sem observar mais a fundo as práticas de linguagem que nossos estudantes têm realizado no contexto da *web*. Ou seja, apostamos que o diferencial de nosso trabalho seria justamente essa bifurcação, a busca por respostas para dois questionamentos principais.

1.2 Metodologia

As considerações de Bakhtin (1992; 2006; 2008) sobre os *gêneros discursivos*, a Análise Crítica do Discurso (ACD), na perspectiva de Fairclough (2001) e as ideias de Bernstein (1996) acerca da recontextualização de textos pela escola nos auxiliarão, teórica e metodologicamente, a identificar os traços dos gêneros discursivos/ textuais observados e a pensar em maneiras para incorporar esses gêneros, suas linguagens e discursos às práticas escolares. Tendo por finalidade responder às questões de estudo e alcançar os objetivos na pesquisa com base em considerações desses e de outros autores, coletamos e analisamos textos produzidos e/ou lidos por nossos estudantes postos em circulação em diferentes espaços da Internet e, a partir da análise dos textos, levamos a discussão de aspectos neles encontrados para a reflexão com os alunos.

Para alcançarmos o primeiro objetivo da pesquisa - identificar marcas recorrentes nos gêneros discursivos/textuais lidos e/ou produzidos por nossos estudantes em diferentes espaços da *web* – coletamos, entre junho e setembro de 2012, da rede social *Facebook* e de *blogs*, um texto escrito e/ou lido por cada um de nossos alunos para os quais ministramos aulas de Língua Portuguesa e Literatura no ano de 2012. Desses textos, selecionamos aqueles que mais nos chamaram atenção, principalmente por apresentarem traços recorrentes dentro de todo o conjunto de textos coletados.

Os estudantes, com faixa etária entre os 12 e os 19 anos, somam um total de 164 alunos, sendo 84, estudantes das 3 turmas (8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio), nas quais trabalhei em 2012 no Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, localizado no Município de São Gonçalo e 80; estudantes das três turmas de 8º ano em que atuei, no mesmo ano, na Escola Municipalizada Professora Cecília Augusta dos Santos, localizada no Município de Itaboraí.

A fim de conhecermos a relação desses educandos com a Internet, os espaços visitados por eles na *web*, bem como suas práticas de linguagem nesse contexto também distribuimos um questionário (em anexo), o qual nos auxiliou na escolha da forma de seleção dos gêneros coletados. É importante esclarecer que nos primeiros meses do processo investigativo também pedimos a alguns estudantes que respondessem a uma lista de perguntas semelhante à atual (também em anexo); as respostas às questões nos ajudaram a confirmar algumas hipóteses: a

grande maioria dos educandos acessa a Internet com frequência, lê e produz em diversos meios da Internet. Como em 2012, principal ano da pesquisa, tivemos um novo grupo discente, consideramos essencial distribuir outra série de perguntas.

Através das respostas dos questionários foi possível identificar o quantitativo de estudantes que: possuem, visitam ou seguem *blogs*; mantêm perfil em redes sociais como o *Orkut* e o *Facebook*; acessam revistas virtuais e jornais *online*; assistem a vídeos com frequência, dentre outras práticas. Além disso, tivemos a possibilidade de nos informar sobre espaços ainda desconhecidos por nós na *web*, mas transitados por nossos estudantes, como os *tumblr*s, páginas semelhantes aos *blogs*.

Apresentamos a seguir um quadro e um gráfico com informações presentes nos 191⁹ questionários respondidos pelos estudantes.

Dados	Número de alunos
Possuem computador com Internet em casa	111
Já possuíram computador com Internet	16
Acessam a Internet em casas de familiares	37
Acessam a Internet em casas de amigos	19
Acessam a Internet em <i>lan houses</i>	43
Acessam a Internet de 1 a 3 vezes por semana	100
Acessam a Internet 5 ou mais vezes por semana	85
Visitam ou seguem <i>blogs</i>	133
Possuem <i>blogs</i>	19
Participam de redes sociais	138
Leem revistas ou jornais <i>online</i>	46

Quadro 1 – Informações presentes no segundo questionário respondido pelos estudantes

⁹ Desse total, 36 questionários foram respondidos por estudantes que já não são nossos alunos porque foram transferidos das escolas ou foram remanejados para outras turmas.



Gráfico 1- Informações presentes no segundo questionário respondido pelos estudantes

Os 191 questionários respondidos também nos permitiram constatar que as páginas da Internet mais acessadas pelos estudantes são o *Orkut*, o *Facebook* e o *MSN*, além, é claro, dos *blogs*; destes, os mais visitados são os pessoais e os que falam sobre esportes. Para os alunos, a importância e as principais funções da Internet em seu dia a dia se referem, principalmente, à aquisição de conhecimento, acesso a notícias, comunicação com amigos e familiares e auxílio para os trabalhos escolares, mas não podemos deixar de dizer que na opinião de alguns estudantes a Internet não possui importância alguma.

Apresentamos ainda outras observações sobre as respostas dos educandos. Percebemos dificuldade por parte de alguns deles com relação a certas questões e uma confusão com a definição de *blog*, *site* e *rede social*; alguns alunos pareceram não conhecer a diferença entre esses meios, assim, nas questões que perguntavam especificamente sobre os *blogs*, por

exemplo, encontramos respostas como “Facebook”, “Twitter”. Não sabemos até que ponto essas dificuldades influenciaram as respostas.

É importante ressaltar também que sabemos da possibilidade de existirem respostas nos questionários que não correspondem à realidade dos alunos; alguns estudantes podem ter respondido, por exemplo, que a Internet não tem importância alguma por acreditarem que essa era a resposta que esperávamos deles. Outros estudantes afirmaram que possuem computador com Internet em casa, quando na verdade acessam a *web* em locais diferentes como *lanhouses* ou casas de amigos, contudo, talvez para não se sentirem excluídos diante de nós ou de seus colegas que poderiam ter contato com os questionários, preferiram ocultar algumas informações.

Além disso, foi possível observar que alguns estudantes decidiram omitir que possuem *blogs* e/ou redes sociais, quem sabe por timidez ou por não desejarem participar mais diretamente de nossa pesquisa; eles sabiam que se passassem o endereço de um *blog* ou contato em rede social, nós iríamos buscá-los na Internet.

Destacamos, ainda no que se refere aos questionários, que alguns alunos os responderam, demonstrando mais espontaneidade, até mesmo para criar opções de resposta. Isso ocorreu com relação à segunda pergunta (“Se você não possui Internet em casa, onde costuma acessar?”), nós falhamos no momento de elaboração dessa questão ao deixar de colocar como opção o acesso à Internet através do celular. Hoje, é muito comum que pessoas naveguem na *web* fazendo uso desse meio; diante de nossa falta de atenção, alguns estudantes acrescentaram, ao lado das três alternativas dadas por nós na questão 2, (“Em casas de familiares”/“Em casas de amigos”/ “Em *lan houses*”) uma quarta (“Pelo celular”).

A coleta de produções ou de textos lidos por alunos na Internet foi realizada através da ferramenta *PrintScreen*. Com o auxílio desse aparato, captamos a imagem da página, logo após, selecionamos nela o texto - entendendo por texto não só as mensagens escritas - que decidimos observar com mais atenção.

Os textos foram analisados com base nas orientações de Bakhtin (1992; 2006; 2008) e Fairclough (2001) com a observação das seguintes categorias de análise: (1) dialogismo; (2) polifonia; (3) individualidade do falante; (4) intertextualidade/interdiscursividade; (5) as propriedades do texto, levando em consideração a coesão, a modalização, a polidez, o *ethos*, o controle interacional e as condições de produção; (6) as propriedades dos textos como coesão, transitividade, tema, alterações de significado, criação de palavras, metáfora; (7) identificação das tendências discursivas apresentadas por Fairclough (2001) denominadas *democratização*,

comodificação e tecnologização. Dentre esses aspectos alguns apareceram com mais frequência, como explicitamos no último capítulo da dissertação. Adiante, quando tratarmos do referencial teórico-metodológico, no tópico que abordará as considerações de Fairclough (2001), explicitaremos mais detalhadamente a concepção tridimensional da linguagem, bem como os aspectos selecionados para a análise dos textos. Além dos aspectos sugeridos pela análise crítica do discurso de Fairclough (2001), destacamos outros pontos, tais como a espetacularização da intimidade (SIBILIA, 2008) e traços da oralidade na escrita (MARCUSCHI, 2001).

A fim de atingirmos o segundo objetivo da pesquisa - apontar possibilidades de incorporação dos gêneros circulantes na *web* pela escola – levamos a discussão para o contexto escolar. Com a intenção de registrar a opinião de nossos estudantes, reunimos alguns deles em dois debates, os quais foram filmados; falamos sobre os textos lidos e/ou produzidos por eles e seus colegas na Internet e ainda acerca de sua opinião sobre os caminhos e a importância de as práticas escolares incorporarem os textos circulantes na Internet. É relevante dizer que, ao lado da análise de textos coletados do *Facebook* e de *blogs*, os debates nos ajudaram a identificar traços de gêneros com os quais nossos alunos estão em contato na rede mundial de computadores (primeiro objetivo, apontado anteriormente).

O primeiro encontro ocorreu no auditório do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, em um horário cedido por professores; participou deste primeiro debate um grupo de 20 alunos, voluntários, de duas turmas nas quais ministramos aulas. Antes desse primeiro encontro filmado, em diferentes momentos, durante as aulas ou mesmo nos intervalos, preparamos os alunos para a reflexão, conversando sobre os textos com os quais eles estão em contato na *web*. Durante o período do debate, retomamos a reflexão, mostrando e lendo com eles textos que eles enviaram a pedido nosso para o mural do *Facebook* e ainda outros que nós coletamos em suas páginas de *blogs* e da citada rede social. Dentre esses textos estavam textos copiados¹⁰ de outros espaços da Internet e postados, publicados ou compartilhados¹¹ e também produções dos próprios estudantes. A partir da observação dos textos, fizemos perguntas, procurando conhecer suas escolhas para a leitura e a escrita, e compreender ainda o que os motivou a ler e publicar determinados textos e a escrever outros que apresentam certos traços apontados na análise.

¹⁰ A ideia de cópia usada aqui refere-se ao que Freitas (2005) aponta um traço comum nos sites produzidos por adolescentes: a construção coletiva. Muitas vezes, na construção doméstica de sites e *blogs*, os jovens e adolescentes “copiam” efeitos, informações, imagens de outras páginas da *web*.

¹¹ *Posts*, publicações e compartilhamentos são ações comuns em *blogs* e no *Facebook*.

O segundo debate ocorreu aproximadamente três semanas após o primeiro, convidamos seis estudantes que participaram do debate anterior e um aluno que não havia participado do primeiro encontro; reduzimos o número de educandos por acreditar que o debate poderia ser mais produtivo. Decidimos reunir novamente os alunos porque sentimos a necessidade de aprofundar algumas questões que ainda não estavam tão claras para nós, dentre elas: por que os estudantes escrevem sobre si mesmos na Internet? Eles compreendem a ligação entre imagem, texto escrito e som presente nos textos da *web*? Entendem a importância de determinadas escolhas na hora de construir o (s) discurso (s) e a influência que estes podem gerar sobre seus interlocutores?

Escolhemos fazer os debates com estudantes do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, não por acharmos que não seria produtivo ou importante ouvir o ponto de vista de alunos da escola municipal onde trabalhamos, mas sim porque tivemos uma abertura, uma liberdade maior para organizar os encontros nessa instituição de ensino, em São Gonçalo.

2 CONSIDERAÇÕES DE DIFERENTES AUTORES SOBRE A RELAÇÃO DAS TIC COM A ESCOLA E SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO CONTEXTO DA WEB

Explicitaremos aqui, de forma breve, algumas das principais ideias de estudiosos que tratam sobre os gêneros discursivos/textuais no contexto da *web*. Seleccionamos considerações de autores estudados por nós, dentre eles estão Marcuschi (2002; 2005), Araújo (2009), Araújo; Lima (2009), Lebre (2009), Corrêa (2007) e Andrade (2005). Além disso, trataremos da importância da inserção dos gêneros estudados pela escola, à luz de algumas considerações de Guimarães (2009; 2011). Antes disso, porém, consideramos importante apresentar uma leitura crítica da relação entre as TIC e a escola, abordando ideias de autores como Guimarães (2010), Leher (2009), Sarlo (2000), Moreira (2003) e Barreto (2011).

2.1 Por uma leitura crítica de questões que envolvem a relação entre as TIC e a escola

Não é nenhuma novidade que o advento das novas tecnologias e a tentativa de relacioná-las à Educação têm provocado discussões e críticas, nas quais se revela certo pessimismo por parte de muitos autores, estudiosos e educadores. Todo esse pessimismo não é totalmente sem fundamento, afinal, sabemos que, em muitos aspectos, as TIC apresentam-se como um campo de riscos, em especial para as crianças, os jovens e adolescentes, que, muitas vezes, não conseguem ter uma visão crítica acerca daquilo que é circulado pela rede mundial de computadores. Gilles Deleuze (1992) já alertava, nos primeiros anos da década de 90, que os jovens deveriam descobrir “a que são levados a servir”, como “inventar novas armas” para combater os novos dispositivos de poder (apud SIBILIA, 2008).

O discurso acerca das TIC como meio para a educação tem gerado diferentes opiniões e ações. De um lado, encontramos a “inclusão degradada” (MARTINS, 2007) dos aparatos tecnológicos nas instituições de ensino; o dado indica que a presença da tecnologia no ambiente escolar é conjugada com uma crescente degradação material e simbólica da escola,

principalmente da pública (GUIMARÃES, 2010). Muitos documentos oficiais propõem a presença de tecnologias, como computador e Internet na escola, e essa já é uma realidade em muitas instituições; porém, muitos estudos referentes ao assunto acabam por reduzir o papel das novas tecnologias, ora como meio para a Educação à distância, ora como recurso para o lúdico. Essa redução faz com que o rico espaço de produção de sentidos dos textos contemporâneos seja deixado de lado (GUIMARÃES, 2010). Na verdade, percebe-se uma preocupação com a chamada inclusão digital através de uma lógica de mercado, assim, modifica-se a infraestrutura das escolas, equipando-as com computadores e outros suportes, o que permite a adoção aos valores padronizados. Não há, contudo, um olhar sobre as novas tecnologias, no sentido de buscar refletir sobre o tema, a fim de reconfigurar as práticas escolares.

Leher (2009) fala sobre o “fetiche tecnológico”¹². A autora explica que, o discurso dominante das políticas educacionais aponta a tecnologia como promotora da inclusão social; de acordo com Leher (2009), acredita-se na necessidade de uma nova prática pedagógica, “compatível com a revolução científico-tecnológica”.

A incorporação das TIC como solução para todos os problemas educacionais tem marcado diferentes discursos. (...) É como se a sua simples presença garantisse a produção de mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas historicamente constituídas e, até mesmo, de instaurar uma revolução educacional. (...) A partir deste pressuposto, as políticas educacionais acabam por depositar nas TIC o poder de converter “excluídos” em “incluídos”. (LEHER, 2009, p.16).

Do outro lado, encontramos a insatisfação de muitos professores, os quais acreditam que poderão perder sua autonomia ou passar a assumir um papel secundário diante dos recentes aparatos tecnológicos. Como Sarlo (2000) explica, afirma-se que a escola, principalmente a pública, não está preparada para o advento midiático não simplesmente por uma questão financeira, mas sim por uma dificuldade de adequar-se a mudanças culturais.

¹² Marx (1983), em sua obra intitulada “O Capital”, utiliza o termo “Fetiche da mercadoria” para denominar o fenômeno em que a mercadoria (manufatura), quando finalizada, adquire uma valorização de venda irreal e infundada, perdendo sua relação com o trabalho.

Um dos fatores usados como argumento por aqueles que possuem uma visão pessimista com relação às TIC é a espetacularização da intimidade¹³ (SIBILIA, 2008), presente principalmente em meios como a Internet. Ao mesmo tempo em que os indivíduos são estimulados a criar, a inovar – estímulos que seriam positivos – são também incitados a mostrar a todo tempo quem são (ou quem gostariam de ser), o que fazem, do que gostam, geralmente dentro de uma lógica capitalista, na qual a “venda” de seu perfil passa a ser o objetivo dos sujeitos (BAUMAN, 2008). Dessa forma, surgem milhões de *blogs*, *fotologs*, *videologs*; aumenta o número de seguidores do *Twitter*, ávidos por contar a última novidade; cresce a concorrência entre os vídeos caseiros mais acessados no *Youtube*, dentre tantas outras práticas que ressaltam a “necessidade” de “exaltar o *eu*”.

É preciso destacar também que menos de um bilhão de habitantes em todo o planeta possui acesso à Internet, ou seja, a maior parte da população mundial continua excluída desse sistema (MOREIRA, 2003; SIBILIA, 2008). Apesar disso, podemos afirmar que o desenvolvimento dos meios de comunicação, dentre eles a *web 2.0*, desempenham um papel muito importante na cultura ocidental e em sociedades como a brasileira. (MOREIRA, 2003). A relevância dada a esses aparatos tecnológicos leva ao que Moreira (2003, p.1208) chama de “mídiação da cultura”: cada vez mais “a cultura ‘passa’ ou ‘acontece’ na e por meio da mídia”, nesse contexto, as manifestações culturais só são assim reconhecidas quando divulgadas pelo rádio, pela televisão, pela Internet ou outro canal midiático.

Para Sarlo (2000), a cultura da mídia passa a falsa impressão de que vivemos em uma sociedade de iguais:

Aparentemente, não há nada mais democrático do que a cultura eletrônica (...). Na mídia, todo mundo pode sentir que há algo de próprio e, ao mesmo tempo, todo mundo pode imaginar que o que a mídia oferece é objeto de apropriação e desfrute. Os miseráveis, os marginalizados, os simplesmente pobres, os operários e os desempregados, os habitantes das cidades e os interioranos encontram na mídia uma cultura em que cada um reconhece sua medida e cada um crê identificar seus gostos e desejos. (SARLO, 2000, p. 104).

A partir dessa afirmação, Sarlo (2000) fala sobre o que chama de “consumo imaginário”, o qual reconfigura as identidades sociais. As inovações tecnológicas não só criam a ideia de serem acessíveis a todos, mas forjam também uma nova globalidade, afinal, com o telefone, a televisão, a Internet é possível ter contato com histórias, pessoas e culturas

¹³A ideia de “espetacularização da intimidade” está ligada ao que Benjamin (1993), inspirado na obra de Marx (1983), chama de “refuncionalização da obra de arte”. Embora o pensador da Escola de Frankfurt esteja focando *explicitamente* na arte, está falando também das mudanças sociais, da transformação de paradigmas em função do capitalismo.

de (quase) todas as partes do mundo. A autora chama-nos à atenção, contudo, para um impasse que impede a total “homogeneização cultural”: as desigualdades econômicas. Assim, os desejos podem ser os mesmos, mas não as condições para realizá-los; “a ideologia nos constitui em consumidores universais, embora milhões sejam apenas consumidores imaginários” (2000, p. 107).

O consumo imaginário abordado pela autora lembra-nos que muitos de nossos estudantes de escola pública, apesar de terem acesso à Internet, têm um acesso limitado e, por isso, em muitos aspectos são “consumidores imaginários”. Contudo, temos constatado em nossa pesquisa que, de uma forma ou de outra, muitos alunos conseguem manter-se “conectados”, seja em *lan houses*, casa de familiares, amigos ou na própria escola e, assim, têm produzido leituras e textos no *ciberespaço*, ainda que, como já dissemos, esse contato com as TIC seja limitado. Por esta razão, nos parece importante que na escola pública seja possibilitado, para além do acesso, o estudo dos gêneros, discursos, textos, linguagens e produção de sentidos na *web*.

Destacamos ainda com relação à inserção das novas TIC na escola algumas considerações de Raquel Barreto (2011). A autora reflete sobre uma questão pertinente: “como dar conta de tudo ao mesmo tempo agora?”. Assim, ela aborda um aspecto importante, o *tempo da escola*. Barreto explica que:

A escola não pode ser tão rápida quanto as redes sociais, a menos que se descaracterize a ponto de abrir mão de refletir criticamente acerca dos textos que circulam nos ambientes reais e virtuais. Nela não cabe apenas passar adiante, comentar ligeiramente, ou “curtir”, como no *Facebook*. Ela não cabe nos 140 caracteres do *Twitter*. (BARRETO, 2011, p. 2)

Dessa forma, Barreto (2011) nos leva a refletir que a escola não pode ignorar as transformações ocorridas no mundo. Todavia, ao trabalhar com as novas TIC e os textos através delas veiculados, é importante que a escola busque não apenas inserir novos aparatos, mas também priorizar a reflexão crítica. Um texto pode ser baixado da Internet em um minuto ou menos, mas isso não significa que a escola deve trabalhar com as novas tecnologias de maneira tão imediata, nem mesmo que os indivíduos que estão em contato com os textos multimidiáticos irão apropriar-se deles com velocidade. (BARRETO, 2011). Neste contexto, se é possível observar que os gêneros, discursos, textos e suas linguagens são diferentes, nos parece necessário que a escola possibilite a apropriação crítica deles, compreendendo como são produzidos os sentidos através das TIC na sociedade multimidiática.

2.2 O que nos dizem autores sobre os gêneros discursivos/textuais produzidos e veiculados na *web*?

Marcuschi (2002; 2005) nos ajuda a compreender que os *gêneros textuais* são construídos social e historicamente. Seu surgimento se deve às necessidades culturais de cada época e ao desenvolvimento das sociedades; assim, hoje encontramos diversos gêneros que não existiam em décadas anteriores. Muitos desses novos gêneros são produzidos no contexto do *ciberespaço*.

De acordo com Marcuschi (2005), não são as tecnologias por si mesmas que dão origem aos novos gêneros e subgêneros textuais, mas sim o contato cada vez mais frequente dos indivíduos com os novos aparatos e a influência destes nas práticas diárias de comunicação. O autor traz-nos também uma informação importante: “a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas” (2005, p. 20), isso significa que os novos gêneros não são inovações absolutas, pelo contrário, têm como base outros gêneros já existentes. É o caso, por exemplo, dos textos autobiográficos produzidos em muitos *blogs*, textos estes, que apresentam traços dos antigos diários pessoais. Por outro lado, é preciso destacar que, embora levem consigo elementos de outros gêneros, os novos gêneros textuais revelam aspectos próprios, ou seja, “identidades próprias”, como explica Marcuschi (2005).

Outro ponto relevante abordado pelo autor refere-se à relação dos novos gêneros com a linguagem. Marcuschi (2002; 2005) esclarece que esses gêneros textuais redefinem, por exemplo, as fronteiras entre oralidade e escrita. Além disso, criam formas híbridas, que misturam signos verbais, imagens, sons. Para o autor, “a linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia” (2005, p.21). As produções não se restringem apenas à palavra (oral ou escrita), há um misto de linguagem verbal, imagética, sonora, apresentando assim palavras, às quais se somam fotos, *emoticon*¹⁴, vídeos, sons, numa espécie de linguagem multimidiática que, além de articular diferentes linguagens concomitantes, pode ser veiculada em diversas mídias (GUIMARÃES, 2010).

¹⁴ Junção de *emotion* (emoção) + *icon* (ícone). Trata-se de uma seqüência de caracteres tipográficos (;] ; :) ou imagem 😊 que possam transmitir o estado emotivo ou psicológico de quem os emprega. Geralmente, os *emoticons* são usados em textos da *web*, mas também têm aparecido em alguns gêneros em outros contextos.

Destacamos ainda os aspectos apontados por Marcuschi (2005) relacionados aos objetivos dos gêneros textuais. Explica-nos o autor que, ao dominarmos um gênero não dominamos uma forma linguística, mas sim uma maneira de realizar determinados objetivos nas diferentes situações sociais. Apropriar-se de um gênero significa socializar-se em determinados contextos, representa ainda, a possibilidade de inserir-se em atividades comunicativas específicas; dominar os novos gêneros produzidos em meios como o *Orkut*, o *Facebook*, o *Twitter*, o *MSN* e tantas outras alternativas apresentadas pela *web 2.0* representa, para muitos, ampliar suas possibilidades de acesso a diferentes pessoas, lugares, empresas, opiniões, significa também sentir-se parte desse fenômeno que é a Internet. E para alguns sujeitos, dentre eles grande parte de nossos alunos, apropriar-se desses novos gêneros textuais é algo simples, quase natural, visto estarem mergulhados nesse universo.

É importante destacar ainda que Marcuschi (2002) possui um trabalho específico para tratar dos novos gêneros textuais, intitulado *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Nesse texto, o autor aborda pontos relevantes para a análise desses gêneros:

(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita. (MARCUSCHI, 2002, p. 1).

Como o texto foi escrito há alguns anos, os gêneros apresentados pelo autor como novos já não são para nós tão novos assim. Dentre os gêneros analisados por ele estão: o *e-mail*, o bate-papo virtual e a videoconferência interativa que são analisados dos seguintes pontos de vista: relação temporal; duração; extensão do texto; formato textual; participantes; relação dos participantes; troca de falantes; função; tema; estilo; canal/ semioses e recuperação de mensagem.

Corrêa (2007), em seu texto *Gêneros textuais nos contextos digital e educacional*, também trata dos gêneros textuais emergentes no contexto das tecnologias digitais, considerando que estes possuem traços semelhantes aos dos gêneros já conhecidos tradicionalmente. Além disso, a autora procura compreender como os avanços tecnológicos geraram mudanças significativas nas práticas de leitura e escrita na sociedade, bem como um “novo tipo de letramento”. (2007, p. 926).

A autora aponta que os gêneros digitais carregam diversas semioses e um hibridismo entre oralidade e escrita, um dos aspectos que temos identificado nos textos produzidos e/ou

lidos por nossos estudantes na Internet. Outro aspecto explicitado não só por Corrêa (2007), mas por diversos autores que tecem considerações sobre a temática por nós estudada é a multimodalidade da linguagem em meios digitais. Afirma a autora:

A velocidade com que aparecem, a cada dia, novos meios de se comunicar por meio da internet ou outros equipamentos eletrônicos, faz com que os recursos linguísticos usados na comunicação, *reúnam neste meio, várias formas de expressão que incluem som e imagem*, o que promove uma atração maior que os meios convencionais, como o telefone ou até mesmo a televisão. (CORRÊA, 2007, p. 927, grifo nosso).

Corrêa (2007) busca diferenciar a linguagem convencional daquela utilizada no contexto digital. Tendo por base as ideias de Bakhtin, ela compreende que, dependendo do contexto de produção, as estruturas comunicativas sofrem modificações em sua estrutura; a partir daí conclui que, no contexto digital, “a forma-padrão se transforma e passa por diversas alterações sem padrões, mas com características próprias de um meio que difere dos textos tradicionais.” (2007, p. 928). Com relação à escrita, a autora afirma que a escrita eletrônica veio para complementar a convencional, mas não para eliminá-la; consideramos que esta ideia poderia ser levada em conta na escola, para que a produção escrita na Internet não fosse rejeitada ou vista como empecilho para a construção de textos em contexto escolar.

Araújo (2009) é outro autor que destaca traços dos gêneros na *web* e procura abordar a história da rede social *Orkut*, um dos espaços da Internet acessados por muitos de nossos estudantes. Em *O que o meu aluno faz nesse tal de Orkut?*, o autor apresenta dados sobre a popularização da Internet entre os brasileiros. O autor ressalta o fato de a facilidade de acesso à *web* ter gerado novas formas de participação social através de *blogs* e *chats*, por exemplo. Segundo Araújo (2009), a sociabilidade desenvolvida pelas comunidades e perfis das comunidades do *Orkut* nos leva a pensar sobre o modo pelo qual os “orkuteiros” têm gerenciado as participações de seus amigos virtuais ocorridas através de visitas ao perfil, da escrita de *scraps* ou da interação nas comunidades criadas na rede social. O autor nos alerta para o fato de que pesquisadores e a própria escola deveriam estar atentos a essa “nova sociabilidade”.

Ele afirma que estudantes estão lendo e produzindo textos através do *Orkut*, o que, segundo suas ideias, pode ser um ganho para a escola, a qual reclama que seus alunos não leem ou escrevem. Além disso, Araújo (2009) destaca a escrita resignificada presente nessa rede social, carregada de *emoticons*, por exemplo. O autor sugere que essas práticas sejam aproveitadas pela escola; um dos motivos dessa sugestão é o fato de as práticas desenvolvidas na rede social em questão tratarem de situações reais de uso da linguagem que cumprem

funções sociais, as quais vão além das supostas funções sociais de muitas propostas de produção textual feitas na escola. Araújo (2009) chega à seguinte conclusão: ainda que a escrita digital não exija formalidade, o importante é que ao escreverem com frequência em redes sociais como o *Orkut*, os alunos estão ganhando confiança para escrever em situações de domínios discursivos diferentes do digital, inclusive para produzir os gêneros propostos pela escola.

Outro trabalho que apresenta considerações importantes sobre a rede social *Orkut* é *Gêneros digitais em emergência: uma proposta de análise do scrap do Orkut*, escrito por Araújo; Lima (2009). Nesse texto, os autores afirmam que desde que a Internet se popularizou, a escrita adaptou-se às novas tecnologias e ganhou novos contornos e novas funções, o que também desenvolveu uma nova perspectiva para a análise dos gêneros.

Araújo; Lima (2009) observam a chegada do *Orkut*, em 2004, como um marco na história da Internet, pois, a partir da popularização dessa rede social, outras, como o *Facebook* e o *Twitter*, passaram a receber rapidamente milhares de internautas. Os autores alertam que a comunicação interna realizada nesses sites de relacionamento se dá por meio de novos e diversos gêneros. No caso do *Orkut*, destacam o *scrap*, que, segundo eles, é o meio de comunicação mais usado pelos “orkuteiros”, assim, Araújo; Lima (2009) analisam o *scrap* como um gênero digital em emergência que, ao lado das novidades, mantém características do gênero bilhete e “se materializa na forma de diversos outros gêneros.” (2009, p.39).

Os autores reconhecem o risco de considerar o *scrap* como gênero, já que se trata de uma construção recente; baseados na afirmação de Bakhtin (2006), que define os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, Araújo; Lima (2009) afirmam que, em se tratando de gêneros da *web*, teremos que observar muito mais o caráter do “relativamente” que o do “estável”. Em nosso trabalho, também compreendemos que os textos analisados por nós são novos e se enquadram melhor no aspecto do “relativamente”, contudo, os consideramos como gêneros, já que surgem para atender a necessidades de novos campos de atividades da contemporaneidade como os *blogs* e as redes sociais. Além disso, entendemos com Corrêa (2007) que, no contexto digital, os *gêneros discursivos*, que de acordo com Bakhtin (2006) seriam formas relativamente estáveis ou padrão, se transformam, passam por mudanças sem padrões, ganhando traços próprios.

Araújo; Lima (2009) baseiam sua análise do *scrap* na ótica bakhtiniana e, apesar de o autor russo não ter previsto a multimodalidade de linguagens, Araújo; Lima (2009) não deixam de considerar este aspecto. Os autores analisam alguns exemplos de *scraps* e

observam alguns pontos importantes: em primeiro lugar, os *scraps* são compostos por duas linguagens, uma verbal e outra visual. Além disso,

caracteres de escrita se distanciam de seus usos canônicos e passam a constituir uma imagem a qual complementa os sentimentos do enunciador por meio de uma linguagem multimodal, possibilitada pelo Orkut. Figuras dessa natureza indicam não só haver uma intimidade afetiva entre os interlocutores do scrap, mas também apontam para as novas relações com a escrita que estão em curso em gêneros, como o scrap. (ARAÚJO; LIMA, 2009, p. 40).

Outro aspecto explicitado pelos autores é a “genericidade” do *scrap*. Segundo Araújo e Neto (2009), o *scrap* é um evento comunicativo muito instável, que evolui com velocidade, principalmente por causa da natureza do ambiente onde se atualiza.

Araújo; Lima (2009) procuram analisar também traços epistolares presentes em *scraps* e identificam nessas construções muitos traços recorrentes em bilhetes: vocativo, mensagem curta e despedida, por exemplo. Os autores chegam a afirmar ser o *scrap* uma transmutação do gênero bilhete para o ambiente virtual, assumindo, nesse ambiente, novos aspectos, ou seja, assim como afirmam Marcuschi (2002; 2005) e Corrêa (2007), Araújo; Lima (2009) reconhecem que os gêneros produzidos na Internet carregam marcas de outros gêneros, anteriores a eles.

Muitos traços apontados por Araújo; Lima (2009) sobre os *scraps* também podem ser identificados nos textos publicados no Mural do *Facebook*. Dentre esses traços destacamos: a presença de uma linguagem verbal e uma visual, esta representada pela imagem escolhida pelo usuário (normalmente uma foto) para o seu perfil na rede social; a “genericidade”, já que as publicações no “Face” são instáveis e rapidamente substituídas por outras; e ainda a semelhança com bilhetes, pois essas publicações são, muitas vezes, recados deixados de um usuário a outro(s).

Em *Textos construídos na internet: oralidade ou escrita?* Andrade (2005) trata de um assunto também explorado por Marcuschi (2002), a materialização de elementos da oralidade e da escrita em textos construídos no contexto das novas tecnologias da informação e da comunicação. Para situar sua intenção de trabalho, a autora busca explicar o que é hipertexto e, com base em Tosca (1999), afirma ser o hipertexto um texto não-linear no qual o leitor encontra a possibilidade de “navegar a seu gosto” (p. 1). Além disso, procura apresentar os principais traços dos gêneros hipertextuais e os aspectos gerais dos hipertextos.

Andrade (2005) trata ainda da escritura eletrônica, a autora explica que a forma como escrevemos, o conteúdo de nossa escrita e nossa postura como leitores diante de uma construção textual são influenciados pelo suporte material em que tal construção se encontra.

A autora observa que a escrita eletrônica não deve ser vista como um meio antinatural, mas sim como mais um tipo de tecnologia de escrita.

A ruptura da linearidade e a autonomia oferecida aos leitores são aspectos do hipertexto destacados por Andrade (2005), os quais não só modificam a condição do texto, mas também a relação entre autor e leitor. Ao tratar de características dos gêneros hipertextuais, a autora ressalta o ponto apresentado no título de seu trabalho: a integração e a fusão entre as modalidades oral e escrita da língua nos hipertextos. Segundo a autora, “o texto eletrônico recria os gêneros discursivos/textuais por meio dos quais a fala e a escrita se materializam.” (2005, p. 4).

Baseada em Xavier; Santos (2000), Andrade (2005) esclarece que o hipertexto promove três “operações modificadoras” nos gêneros do discurso: (a) a reconfiguração das formatações tradicionais da escrita; (b) a superposição dos sistemas semióticos e (c) a mescla das funções sócio comunicativas dos gêneros anteriores. Com relação à primeira operação, a autora explica que o texto eletrônico reaproveita os elementos básicos do texto escrito e os ressignifica, assim surgem os *emoticons* e o uso de letras maiúsculas para indicar um grito do enunciador, por exemplo. Quanto à segunda operação, Andrade (2005) explicita que o texto eletrônico apresenta um hibridismo, uma mescla de elementos da oralidade e da escrita e a utilização de outros traços semióticos, dentre eles, diagramas, efeitos sonoros, ícones, etc. Por fim, no que se refere à terceira operação, a autora nos ajuda a compreender que o *ciberespaço* como um novo espaço de enunciação, cria outros horizontes e expectativas e permite aos usuários optarem por determinadas formatações linguístico-rituais e estruturações estilísticas típicas de cada gênero. Andrade (2005) exemplifica este aspecto, observando que o *e-mail* está na fronteira e possui semelhança com outros gêneros, como a carta pessoal, o telegrama, o bilhete, entre outros. Mais uma vez, observamos o que vimos com Marcuschi (2002; 2005), Corrêa (2007) e Araújo; Lima (2009): os gêneros construídos na *web* estão carregados de traços de outros gêneros criados e usados em diferentes contextos.

Lebre (2009), no artigo “*Emoticons*” como recurso enunciativo. *A oralidade na escrita em ambiente hipermídia* trata de pontos semelhantes aos abordados por Andrade (2005). Lebre (2009) propõe pensar “a complexidade da oralidade na escrita” que se observa na *web* e tem como foco de análise o uso dos *emoticons* em sites de relacionamento.

A autora fundamenta-se nas teorias de Bakhtin (2006); nas ideias acerca da semiótica visual, desenvolvidas por Pietroforte (2004); na teoria da significação de Greimas (1979); na leitura da imagem apresentada por Joly (1994) e na abordagem sobre linguagem e humor feita

por Almeida (1999). A partir das teorias desses autores, Lebre (2009) compreende que há uma “simbiose verbal + não verbal”.

Lebre (2009) fala também de um “novo código”, um novo sistema linguístico de comunicação usado na Internet, chamado de “Internetês”. De acordo com a autora, esse sistema que desafia regras ortográficas e construções gramaticais funciona ao lado do sistema linguístico, considerado correto.

O “Internetês” não se obriga a ser escrito de acordo com a norma culta, sua demanda é outra, e o que ele busca, singularmente, são dois objetivos prementes: a rapidez da comunicação e a expressão das emoções e reações entre os interlocutores utilizando-se da escrita. Tal fenômeno é chamado pelos analistas, atualmente, de ORALIDADE NA ESCRITA. (LEBRE, 2009, p. 3).

A autora ressalta que com relação ao uso da “Oralidade na escrita” existe uma busca pela emoção no ato de teclar, uma intenção de tornar a comunicação via Internet o mais próxima possível da interação face a face, ou seja, deseja-se escrever como se fala e “escrever emoções”. Dessa forma, principalmente em ambientes como as salas de bate-papo, os interlocutores procuram escrever em linguagem coloquial, fazendo uso de sons e *emoticons* para tentar descrever seus sentimentos, sensações, olhares, emoções; “o que se nota é a fusão da oralidade com a escrita, do verbal com o não verbal, do som com a imagem, da informação com a arte, da transmissão com a recepção.” (2009, p. 5).

Concernente à importância da apropriação de gêneros discursivos/textuais produzidos e veiculados na *web* pela escola, Guimarães (2009; 2011) apresenta-nos algumas ideias importantes. A autora propõe uma resignificação das práticas escolares com relação aos textos multimidiáticos, este é o título do primeiro texto da autora sobre o qual faremos alguns comentários: *Não só palavra: dos textos multimidiáticos à resignificação das práticas escolares*. Neste trabalho, um dos quais compõe a obra *Discursos, Tecnologias, Educação*, organizado por Raquel Goulart Barreto, Guimarães (2009) analisa, com base na ACD (FAIRCLOUGH, 2001) e na perspectiva discursiva da articulação de linguagens, os efeitos de sentido e as tendências discursivas nos textos contemporâneos multimidiáticos.

Partindo da análise proposta, a autora apresenta considerações sobre a inserção das TIC na escola e sugere três encaminhamentos para a apropriação das novas tecnologias pela instituição escolar. Interessa-nos especificamente neste trabalho o que Guimarães (2009) aponta sobre a resignificação das práticas escolares. A autora afirma que desde a infância desenvolvemos práticas de linguagem para que possamos viver em sociedade; nossos valores, bem como nossos modos de ser e interagir são motivados pelo local em que vivemos.

Segundo Guimarães (2009), com as novas tecnologias, temos novas configurações culturais e tendências discursivas que nos levam a aprender que para sermos ouvidos é preciso fazer uso dos mesmos “meios, textos e apelos discursivos contemporâneos a nós.”. E quais são os meios e textos contemporâneos aos nossos alunos, crianças, adolescentes e jovens? No conjunto de práticas discursivas que envolvem a vida de nossos estudantes estão os gêneros produzidos a partir das TIC, ainda que o educando não possua contato direto com a Internet ou mesmo com a televisão, entendemos que a mídia participa das práticas sociais; assim, de uma maneira ou de outra nossos alunos conhecerão o(s) discurso(s) configurado(s) no contexto tecnológico e midiático do século XXI.

A autora explica que a escola tem “importado” as TIC, substituindo, às vezes, parte do trabalho do professor ou o próprio professor, mas conclui que a ressignificação das práticas não depende apenas da presença das TIC na escola ou de condições necessárias para a aquisição de equipamentos, tal ressignificação das práticas escolares passa por uma mudança em suas práticas de linguagem, bem como por uma contextualização de suas propostas e neste movimento a escola deveria observar as práticas sociais como instância legítima para nortear e potencializar os sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico (GUIMARÃES, 2009).

Guimarães (2009) ressalta também que a escola precisa trabalhar com as diversas linguagens - sons, imagens, vídeos, etc. - sem priorizar apenas os textos escritos. Para ela, o primeiro requisito para a ressignificação das práticas e discursos escolares é ampliar os modos de interação e interpelação já internalizados pelos estudantes. Essa ampliação refere-se à apropriação de linguagens, tendências discursivas e estratégias contemporâneas, ou seja, o aluno conservará o que aprendeu dentro e fora da escola, participando melhor de seu contexto social através de suas linguagens, modos de ver, de conhecer.

Em sua tese *TV e Educação na sociedade multimidiática, o discurso sedutor em imagem, som e palavra*, uma das temáticas abordadas por Guimarães (2010) são os discursos da TV e da escola em possíveis confrontos. Já em projeto mais recente, intitulado *Internet e escola: discursos em confronto?* Guimarães (2011) tece considerações sobre a apropriação das TIC e suas linguagens pela escola, tendo como foco práticas de linguagem desenvolvidas na Internet. A autora afirma que a escola parece enfrentar dificuldades para incorporar as TIC e as mediações comunicativas contemporâneas. De acordo com o que Guimarães (2011) propõe, a Internet é um espaço influente para a produção de novos textos, espaço este que não pode ser ignorado. A autora constata também que os alunos estão mais familiarizados com as práticas de linguagem da *web* do que se imagina.

Para Guimarães (2011), a escola não pode adiar a compreensão da mediação cibernética, pois a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre essa mediação faz com que muitos professores deixem de ver que seus alunos estão lendo e produzindo fora da escola, isso significa que ao desconsiderar a mediação cibernética, desvalorizam os conhecimentos que os estudantes e também nós, os professores, construímos sobre o mundo.

Apresentamos aqui considerações de alguns autores estudados durante a pesquisa. Foi possível perceber que há tendências nas observações tecidas entre esses estudiosos. Podemos destacar como recorrências: a afirmação sobre a presença de traços de gêneros já reconhecidos em gêneros produzidos na *web*; o reconhecimento de uma mescla de oralidade e escrita em muitas produções construídas no contexto das novas tecnologias; a preferência pela análise de textos em redes sociais e salas de bate-papo e a identificação da multimodalidade de linguagens nos textos circulantes pela Internet.

No que se refere à relação entre os gêneros produzidos no *ciberespaço* e a escola, vemos que os autores defendem que a instituição escolar poderia ter um olhar mais atento às novidades suscitadas pelas tecnologias recentes, o que inclui olhar com mais cuidado para as construções discursivas/textuais geradas nesses meios. Os autores afirmam que os alunos estão lendo e escrevendo na *web* e esse fato não pode passar despercebido pela escola.

Concordamos com as ideias tecidas por esses autores; algumas delas aparecem, de alguma forma, na análise de textos de nossos alunos realizada por nós. Ao lado das considerações dos estudiosos que compõem nosso referencial teórico, essas ideias nos ajudaram a refletir sobre as principais questões de nossa pesquisa e a caminhar até a construção do trabalho final.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROCESSO INVESTIGATIVO

3.1 *Ciberespaço, Internet e Web*: alguns esclarecimentos acerca dos termos em questão

Ao longo desta dissertação mencionamos em diferentes momentos os termos *ciberespaço*, *Internet* e *web* e tomamos esses termos como sinônimos. Contudo, consideramos importante esclarecer algumas ideias acerca da diferença entre eles e o faremos, neste momento, à luz de contribuições de Silvana Monteiro (2007).

Monteiro (2007) procura pensar em traços do *ciberespaço* com base em informações acerca de como esse termo aparece na literatura, na ciência e na Filosofia. Não interessa-nos, neste trabalho, aprofundar todos os aspectos tratados pela autora, mas destacaremos alguns deles. De acordo com a pesquisadora, o *ciberespaço* é definido como um mundo virtual, como um espaço desterritorializante, que existe em local indefinido, repleto de possibilidades e que está em expansão.

Segundo a pesquisa de Monteiro (2007), o termo *cyberspace* tem origem na literatura, em obras de Gibson, mais especificamente no conto *Burning Chrome* e no romance *Neuromancer*; consoante esta segunda obra, “o cyberspaço é uma representação física e multidimensional do universo abstrato da ‘informação’. Um lugar pra onde se vai com a mente, catapultada pela tecnologia, enquanto o corpo fica pra trás.” (GIBSON, 2003, p. 5-6).

Em uma concepção filosófica, o *ciberespaço* pode ser relacionado ao conceito de *máquina abstrata*, que, segundo Monteiro, “mais que uma metáfora, trata-se de uma ontologia no âmbito da linguagem, que explica essa grande máquina semiótica que é o ciberespaço” (2007, p.9). Ou seja, no *ciberespaço* “o signo se dá em várias semióticas, nômade, em escrita especializada e com a memória em constante modificação”. (MONTEIRO, 2007, p. 9).

A ciência, por sua vez, é a área que nos ajuda a compreender o *ciberespaço* como um espaço em que informações estão disponíveis, - mas nem sempre acessíveis - um espaço navegável, construído a partir de sistemas; um espaço que, na verdade, ainda não pode ser totalmente definido ou caracterizado (MONTEIRO, 2007).

Em seu texto, Monteiro (2007) recorre a contribuições de diversos autores para buscar definir *ciberespaço*, dentre esses autores, destacamos algumas ideias de Lévy (2000). Para esse estudioso, o *ciberespaço* é um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 2000, p. 92), para ele, o termo trata da infraestrutura material da comunicação digital, bem como do universo de informações que abriga.

Com base em sua investigação, Monteiro (2007) apresenta sua compreensão acerca do *ciberespaço*, com a qual concordamos: para a autora, o *ciberespaço* é um universo virtual possibilitado pelas redes de telecomunicações, sobretudo pela Internet, e também

um novo mundo, um novo espaço de significações, um novo meio de interação, comunicação e de vida em sociedade. Esse universo não é irreal ou imaginário, existe de fato, e o faz em um plano essencialmente diferente dos espaços conhecidos (...) um novo meio, um local ainda desconhecido, começando a ser explorado. (MONTEIRO, 2007, p. 7).

A autora entende ainda que o *ciberespaço* implica uma nova relação de tempo e espaço, um espaço “cibernético, virtual, abstrato” e um tempo que não é mais linear ou cronológico, “é o tempo real, o agora, o atual” (MONTEIRO, 2007, p. 7).

Nosso trabalho tem muito a ver com as ideias de Monteiro (2007) sobre o *ciberespaço*, como ela, acreditamos que o *ciberespaço* é um mundo virtual onde estão presentes diferentes meios de comunicação e interação, textos misturados a imagens e sons, “em um hipertexto fluido e cheio de possibilidades, ou seja, um ambiente não físico, mas real, um espaço aberto, cheio de devires, onde tudo acontece instantaneamente, em tempo real e de durabilidade incerta.” (MONTEIRO, 2007, p. 17). Buscamos compreender como nossos alunos têm lidado com todas essas possibilidades através de práticas de linguagens construídas por eles e também como nós, enquanto professores, podemos nos ocupar dessas práticas na escola.

Mas o que seria Internet e *web*? Segundo Monteiro (2007), a *web* é o principal constructo do *ciberespaço*, enquanto a Internet é a sua base técnica e operacional. Portanto, por mais que durante o trabalho tenhamos feito uso dos termos como sinônimos para a rede mundial de computadores, queremos deixar claro que compreendemos a diferença entre os termos.

3.2 Gêneros discursivos ou textuais?

A diferença entre *gêneros do discurso* e *gêneros textuais* é tênue e difícil de ser identificada. Tanto estes como aqueles possuem uma grande diversidade em função da situação, da posição social dos falantes, da relação entre os participantes da comunicação; são possibilidades que se multiplicam de acordo com a velocidade com que se multiplicam as atividades nas quais os seres humanos se envolvem em sociedade. Bakhtin (2006) explica que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2006, p. 262)

De modo semelhante, Marcuschi (2005) procura mostrar que os *gêneros textuais* estão diretamente ligados à vida sociocultural, sendo criados para atender as atividades comunicativas do dia a dia em diferentes contextos discursivos. Pelo período de produção de sua obra, Bakhtin (1992; 2006; 2008) não poderia imaginar diversidade de gêneros presente em um meio digital, Marcuschi (2001; 2005), por sua vez, baseado nas ideias de Bakhtin, trata especificamente dos “novos” gêneros do *ciberespaço*, adequados a esse novo contexto discursivo.

Nos primeiros meses de nossa pesquisa, tínhamos como base para pensar acerca dos textos construídos pelos alunos apenas a noção de gêneros textuais. Após uma leitura mais aprofundada de Bakhtin (1992; 2006) percebemos que o conceito de gêneros do discurso ou discursivos também seria essencial em nossa pesquisa, assim, por alguns motivos que apresentaremos a seguir, optamos pela união dos conceitos e decidimos trabalhar com o termo *gêneros discursivos/textuais*.

O primeiro motivo para essa escolha é o fato de que trouxemos para o diálogo em nossa pesquisa tanto considerações de Marcuschi (2001; 2005), que utiliza o termo “gênero textual”, como de Bakhtin (1992; 2006; 2008), que aborda a ideia de “gêneros do discurso” ou “gêneros discursivos”.

Além disso, passamos a compreender que o discurso está presente em qualquer texto e é materializado através de um texto, portanto não há como falar de *gêneros textuais* sem

abordar os *gêneros do discurso*. Consideramos ainda que estes tratam de um aspecto mais amplo, englobam o discurso como um todo, não apenas textos específicos e neste trabalho não abordamos apenas o aspecto do discurso, mas também de sua materialização em textos.

3.3 A concepção de gêneros do discurso e outras contribuições de Mikhail Bakhtin

Bakhtin (1992; 2006; 2008) nos apresenta importantes noções acerca dos *gêneros do discurso* (ou *gêneros discursivos*). Os diferentes campos de atividade humana fazem uso da linguagem oral ou escrita, através de enunciados. E esse uso possui múltiplas formas que se desenvolvem de acordo com os campos de atividade a que está relacionado, sem contradizer a unidade nacional de uma língua, ou seja, os enunciados que construímos adequam-se a condições e objetivos específicos de cada campo de atividades, tanto no que se refere ao conteúdo temático, quanto ao estilo da linguagem e à construção composicional. Desse modo, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2006, p.262).

O gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (BAKHTIN, 2006, p. 293)

Para Bakhtin (2006), sempre nos comunicamos através de textos; mesmo que de maneira inconsciente, escolhemos qual gênero utilizar em cada situação comunicativa. Na verdade, ainda que não venhamos a nos dar conta, conhecemos diversos *gêneros discursivos* e, assim, os aplicamos em nosso dia a dia. Conforme esclarece o autor, se não possuíssemos tal conhecimento, a comunicação seria algo quase impossível. Ademais, utilizamos os enunciados de forma agrupada e organizada e de acordo com as condições e finalidades de cada atividade comunicativa. Os enunciados passam a ser relativamente estáveis, e por mais que apresentem diferenças quanto à estrutura ou conteúdo temático, acabam por conservar traços comuns (PIMENTEL, 2011).

Bakhtin (2006) destaca que devido à grande diversidade desses gêneros há uma dificuldade para definir a natureza geral dos enunciados, assim, o autor aponta para a

importância de observar a diferença entre os “gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos)”. Segundo o autor, os gêneros primários são próprios das comunicações verbais espontâneas, enquanto os secundários são característicos de comunicações culturais mais complexas, principalmente baseadas na escrita.

De acordo com Bakhtin (2006), dentre os *gêneros discursivos secundários* estão os romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários, dentre outros, esses gêneros surgem em condições mais complexas e organizadas do convívio social, fazendo uso da linguagem escrita. Em sua formação estão presentes os *gêneros primários*, os quais são por eles incorporados e reelaborados; nesse processo os gêneros primários “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios.” (2006, p. 263).

A fim de explicar a formação dos gêneros complexos, Bakhtin (2006) trata do que chama de *transmutação*, de acordo com o autor, os gêneros se complexificam e se reformatam conforme as esferas de comunicação tornam-se mais complexas. Assim, um gênero primário, ao se transmutar de uma esfera para outra, dá origem a novos gêneros, cujo estilo é similar ao domínio discursivo pelo qual foi incorporado. Nas palavras de Oliveira; Ferreira (2011, p.4), “novos gêneros surgem para atender novas demandas sociais de interação verbal, propiciadas, muitas vezes, por novas tecnologias”; os autores explicam que, nesse sentido, os gêneros secundários reelaboram os primários por uma tendência de adaptação das formas de linguagem.

Araújo (2004) esclarece que a ideia de transmutação está ligada à escrita, pois como o próprio Bakhtin (2006) aborda, o surgimento da modalidade escrita da língua trouxe consigo diversos gêneros complexos, já que os gêneros primários, ao transmutarem-se para outras esferas, materializam-se na escrita. As considerações de Araújo (2004) nos permitem inferir que os gêneros produzidos e/ou circulantes na Internet fazem parte do grupo de gêneros secundários; segundo o autor, o chat seria um gênero oriundo do diálogo cotidiano ou da conversação face a face cujas marcas mantêm-se no chat. Compreendemos que da mesma forma o e-mail seria um gênero secundário, oriundo das cartas; de igual forma os *blogs* pessoais seriam gêneros secundários oriundos de um escrito íntimo como os diários, por exemplo.

Andrade (2005) também nos ajuda a compreender os gêneros presentes na Internet como secundários. A autora trata do conceito de hipertexto, “texto na tela unido a outros textos por meio de nexos que o leitor ativa à vontade, passando livremente de um fragmento a outro” (ANDRADE, 2005, p. 15), e compreende que este é constituído com bases em traços

de gêneros discursivos anteriores a ele, ou seja, os hipertextos estariam no grupo dos gêneros secundários. Ela também traz em seu texto algumas considerações importantes de Xavier e Santos (2000) que classificam os novos gêneros discursivos como “gêneros terciários”:

Essas novas tecnologias da comunicação, especificamente a hipermídia e o seu produto linguístico mais significativo, o hipertexto, possibilitam o surgimento de gêneros textuais/discursivos híbridos, isto é, que fundem gêneros primários e secundários entre si num mesmo suporte físico, cujo resultado é um gênero de discurso de terceira ordem, que na esteira da classificação bakhtiniana, se poderia denominar de gênero terciário do discurso. (XAVIER e SANTOS, 2000, p. 53).

Destacamos ainda na obra de Bakhtin (2006), um aspecto fundamental, o social, o qual também observaremos em Fairclough (2001). Faïta (2005) lembra-nos que há na obra de Bakhtin um predomínio do coletivo, do social sobre o individual, chegando a fazer “da orientação social o determinante mais importante de qualquer atividade mental” (FAÏTA, 2005, p. 153).

É importante destacar, contudo, que Bakhtin (2006) não deixa de abordar a *individualidade do falante*, tema que, para nós, apresenta ligação com a questão da relação entre os gêneros e a escola. Segundo o autor, todo enunciado pode refletir um estilo individual e diferentes gêneros podem mostrar diferentes aspectos de uma personalidade individual. Faïta (2005) nos ajuda a compreender que

Na sua relação, [o enunciado] materializa um tipo existente em abstrato, autorizando de fato o relacionamento dos traços característicos que ele apresenta com os de outros enunciados formulados anteriormente ou paralelamente numa mesma esfera de uso da linguagem. *O enunciadador (ou produtor) acrescenta, no entanto, (pode acrescentar) a isso um nível suplementar de estratificação estilística*, representando sua própria relação com a língua. (FAÏTA, 2005, p.156, grifo nosso).

Faïta (2005) explica também que, de acordo com as concepções de Bakhtin (2006), em um domínio de atividade idêntica, como o ensino, por exemplo, os enunciados produzidos por diferentes locutores, em situações diversas, podem apresentar marcas recorrentes, que indicarão que esses enunciados são pertencentes a um mesmo tipo; tais enunciados são a “realização individual do estilo geral ao qual pertence(m)” (2005, p. 156). É importante entender ainda que nem todo gênero reflete a individualidade do falante de igual modo e as condições menos favoráveis para o reflexo do estilo individual estão nos *gêneros do discurso* que exigem um padrão, como alguns gêneros propostos por práticas escolares.

Ainda sobre essa questão é preciso compreender que os estilos também são diferentes, pois correspondem ao campo de atividades a que estão ligados, bem como às condições e

gêneros que circulam nesse campo. Isso também ocorre porque cada *gênero discursivo* pressupõe um objetivo por parte do falante, isto é, a vontade discursiva do falante:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 282, grifos do autor).

(...) quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (...), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 285).

Como vimos, comunicamo-nos através de *gêneros do discurso*, isso significa que todos os enunciados que falamos ou escrevemos em nosso dia a dia apresentam “formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo” (BAKHTIN, 2006, p. 282). Assim como adquirimos a língua materna, também nos é dado um vasto conjunto de *gêneros discursivos*, os quais organizam nosso discurso diário, nas mais diferentes situações. Conforme aborda Bakhtin (2006), nós usamos esses gêneros, mas nem sempre nos damos conta de sua existência tão diversa em termos teóricos.

Jobim e Souza e Gamba Jr. (2002) nos ajudam a olhar para as “escrituras contemporâneas” como *gêneros discursivos* específicos da nossa época. Os autores explicam que as considerações de Bakhtin sobre o assunto nos levam a lidar com as novas textualidades veiculadas pelos suportes eletrônicos e digitais recentes e a compreender que os *gêneros discursivos* no contexto atual adquirem um contorno mais preciso. Corrêa (2007), ao abordar o mesmo tema, acrescenta que no contexto digital, os *gêneros discursivos*, que de acordo com Bakhtin (2006) seriam formas relativamente estáveis ou padrão, se transformam, passam por mudanças sem padrões, ganhando traços próprios.

Lebre (2009) também apresenta algumas ideias sobre os *gêneros do discurso* no domínio digital. O que se pode perceber como relativamente estável nesse contexto é que a maioria dos *gêneros discursivos* nele desenvolvida dispõe de recursos de som, imagem e escrita, o que temos chamado de linguagem multimidiática (GUIMARÃES, 2010). Assim, é possível afirmar que os diversos gêneros veiculados pela Internet possuem diversidade de opções e conteúdo, cujos traços comuns buscaremos identificar nos textos com os quais nossos alunos têm contato na *web*. Explicitamos ainda algumas considerações de Andrade (2005), a autora afirma que assim como a escrita reorganizou algumas funções da fala e gerou

novos gêneros, sem negar, anular ou substituir gêneros a eles anteriores, as novas tecnologias também contribuem para o surgimento de *novos gêneros discursivos*.

Apresentamos a seguir outros aspectos da obra de Bakhtin (1992; 2006). É importante destacar, em primeiro lugar, que as contribuições do autor se relacionam também com o conceito de ideologia, ponto no qual, mais uma vez, encontramos semelhanças com as considerações de Fairclough (2001). O autor russo busca compreender em que medida a ideologia determina ou influencia a linguagem. Alvarenga (2003) lembra-nos que para Bakhtin (1992; 2006), a linguagem é vista como um campo crítico e epistemológico a tecer e a ser tecida por este conceito. Desse modo, rompe com abordagens tradicionais baseadas nas perspectivas mecanicista e instrumental da linguagem, mais especificamente com a corrente representativa do pensamento de Saussure e com outra ligada ao pensamento de Humboldt.

Bakhtin (1992) procura esclarecer que ao observar a palavra viva como algo acabado e isolado das situações sociais, a linguística formal desconsidera a relação existente entre a palavra e o seu contexto histórico de produção, bem como as significações construídas pelo sujeito nessa relação, ou seja, de acordo com o autor, essas orientações deixam de lado a relação dialética que a palavra mantém com o contexto histórico e social. O autor defende ainda a necessidade de compreender as palavras dentro de um contexto concreto, para ele, o enunciado precisa ser entendido, inserido em uma atividade social, pois, como vimos, os indivíduos organizam o que devem dizer ou não a partir da situação de interação verbal vivida. Sempre marcamos os contextos de interação com as nossas visões de mundo, as quais são influenciadas pelo nosso lugar social.

Outra importante noção presente na obra de Bakhtin (1992) é o que ele chama de *ideologia do cotidiano*; para o autor, a vida cotidiana é fluida de palavras, assim, os enunciados produzidos estão baseados nessa ideologia, a qual mantém relação com as ideologias dominantes, dentre elas, a religião, as artes, a ciência, a educação, a política etc. (ALVARENGA, 2003). É importante explicar que o uso de enunciados produzidos com base na *ideologia do cotidiano* não implica a não produção de enunciados padronizados e legitimados, os quais enquadram-se no que o autor chama de *gêneros do discurso*, sobre os quais já falamos anteriormente.

Ademais, apesar de as ideologias dominantes permearem a *ideologia do cotidiano*, esta não deixa de desenvolver uma avaliação crítica, assim, as palavras ganham seu tom valorativo, seus sentidos se transformam, sem escapar dos movimentos e contra movimentos gerados pelas forças sociais. Ao ressaltar a relação da linguagem com a ideologia, Bakhtin

(1992) confirma que as palavras são *signos ideológicos por excelência*, em que estão gravadas as memórias dos sentidos produzidos pelos sujeitos e grupos sociais. Como o próprio autor afirma “o signo e a situação social estão indissolivelmente ligados” (1992, p. 16).

Consideramos importante tratar ainda de alguns conceitos trabalhados por Bakhtin (1992; 2006), os quais estão inseridos na análise de textos a ser realizada: trata-se do dialogismo/intertextualidade e da polifonia. De acordo com Bakhtin (2006), todo discurso é perpassado por vozes de diferentes enunciadore, o que caracteriza o fenômeno da linguagem humana como dialógico e polifônico.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2006, p. 297).

O dialogismo é um traço do funcionamento discursivo em que se encontram diversas instâncias enunciatórias, presença esta que constitui a dimensão polifônica do discurso. (BROCHADO; PINTO, 2007). Para compreender melhor os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Bakhtin (1992; 2006) é preciso entender que todo enunciado proferido de um locutor a um interlocutor requer deste uma atitude responsiva, isto é, quando dizemos ou escrevemos alguma coisa esperamos que nosso interlocutor concorde, discorde, aprecie, refute, enfim, apresente algum tipo de resposta ou reação, ainda que em determinadas situações a única reação do interlocutor seja o silêncio (ORLANDI, 1987). Bakhtin (1992) esclarece que compreendemos os enunciados alheios quando “reagimos àquelas [palavras] que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (1992, p. 95). Podemos observar a partir dessa citação que mais importante que o reconhecimento de uma forma linguística dos enunciados é a interação dos significados das palavras e de seu conteúdo ideológico.

Portanto, Bakhtin (1992; 2006) não considera o diálogo apenas como comunicação entre duas pessoas colocadas face a face, como sugere o sentido estrito do termo, mas toda comunicação verbal, toda relação histórica e social entre interlocutores.

Já o conceito de polifonia é considerado um dos mais difíceis do pensamento de Bakhtin (2006; 2008). Com relação a esse conceito é necessário destacar, em primeiro lugar, que não pode ser confundido com o conceito de dialogismo explicitado acima, pois enquanto o dialogismo é visto como um princípio dialógico constitutivo da linguagem, a polifonia é identificada pela presença de *vozes polêmicas* presentes em um discurso. O próprio Bakhtin

identifica a polifonia como “a multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto” (2008, p. 38-9). Entendemos que podem existir gêneros dialógicos monofônicos, ou seja, gêneros nos quais uma voz domina sobre as demais, bem como, podem haver gêneros dialógicos polifônicos, ou seja, gêneros caracterizados pela presença de vozes polêmicas, vozes estas que se mostram no discurso.

Portanto, os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado, e uma voz, apenas, faz-se ouvir (MARCHUZZO, 2008 apud BARROS, 2003, p. 6).

A intertextualidade, por sua vez, é tomada como um sinônimo do dialogismo, o termo foi usado por Kristeva (1988) para explicar justamente o que Bakhtin (2006; 2008) compreendia por dialogismo e, mais tarde, foi adotado por diversos autores que tem como referência a obra do autor russo, dentre eles Fairclough (2001).

A noção de dialogismo - escrita em que se lê o outro, o discurso do outro - remete a outra, explicitada por Kristeva (1969) ao sugerir que Bakhtin, ao falar de duas vozes coexistindo num texto, isto é, de um texto como atração e rejeição, resgate e repelência de outros textos, teria apresentado a idéia de intertextualidade. (BARROS; FIORIN, 1999, p. 50).

Portanto, retomando o que já falamos sobre o dialogismo, podemos identificar a intertextualidade como uma incorporação de um elemento discursivo a outro, o que percebemos, por exemplo, quando o autor de um texto constrói a sua obra com referências a textos, imagens ou a sons de outras obras e autores (BARROS; FIORIN, 1999).

As considerações de Bakhtin (1992; 2006; 2008) têm ligação direta com nosso trabalho e alguns de seus aspectos foram ressaltados na análise de textos realizada. Das ideias do autor aqui observadas, destacamos aquelas que observamos através das práticas de linguagens de nossos alunos. Vemos com Bakhtin (1992; 2006; 2008) que nós é dado um vasto conjunto de gêneros que organizam nosso discurso diário em diferentes situações; percebemos que os estudantes sabem muito bem como lidar com os novos gêneros em circulação, adequando-os às situações específicas do contexto da rede mundial de computadores. Além disso, analisamos em todos os textos *intertextualidade* e em alguns deles *polifonia*. Observamos ainda a *individualidade* e a *vontade discursiva* do falante, traços apontados pelo autor que puderam ser facilmente identificados em algumas produções, nas quais os estudantes mostraram seu estilo individual e seus objetivos na situação comunicativa.

3.4 A Análise do Discurso na perspectiva crítica de Norman Fairclough

A Análise Crítica do Discurso concebida por Norman Fairclough e explicitada em uma de suas principais obras, *Discurso e mudança social*, procura não apenas identificar mudanças na linguagem, mas também, como o próprio autor afirma, “ser útil em estudos de mudança social e cultural” (2001, p. 9). Para alcançar tal objetivo, Fairclough (2001) perpassa diferentes ramos da linguística e ainda inclui em sua obra ideias de autores como Althusser (1971), Gramsci (1971) e Foucault (1979), os quais possuem trabalhos que reconhecem a importância da linguagem na vida social. Segundo Fairclough (2001), os limites entre as ciências sociais estariam se enfraquecendo, permitindo que a linguagem ganhe um papel mais importante nos fenômenos sociais. É o que ele busca fazer: relacionar o estudo da linguística, mais especificamente da Análise do Discurso, com o aspecto social.

Fairclough (2001) utiliza o método crítico de análise; segundo sua proposta, é necessário esclarecer aspectos ocultos com relação às mudanças discursivas e socioculturais, mostrar que há embates na estruturação de textos, que é possível aceitar ou resistir às mudanças; para o autor, trabalhar com o método crítico demanda também intervir, “fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem.” (2001, p. 28).

Como dissemos, a Análise Crítica do Discurso (ACD) realizada por Fairclough (2001) é uma das nossas bases nesta dissertação, sendo assim, é importante compreendermos como este autor conceitua *discurso*. Fairclough (2001) reconhece que o conceito de *discurso* é um conceito difícil, visto serem muitas as definições formuladas por teorias e campos diversos; o autor explica que, na linguística, *discurso* é usado “com referência a amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita” (2001, p. 21); além disso, o estudo do discurso na linguística dá ênfase ao contexto situacional e à interação entre falante/receptor ou escritor/leitor. Fairclough (2001) esclarece ainda que outra concepção de *discurso* é aquela que trata dos tipos de linguagem referentes aos diversos contextos sociais (discurso publicitário, discurso jornalístico etc.).

O autor apresenta-nos também como se dá o conceito de *discurso* na teoria e na análise social e explica que de acordo com o que se desenvolveu nessas áreas, considera-se que os

discursos (e não mais *discurso*) “não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem.” (2001, p. 22), desse modo, as pessoas são posicionadas como “sujeitos sociais” (o professor, o aluno, o pesquisador, o político, o usuário da Internet – poderíamos acrescentar - etc.). Fairclough (2001) ressalta que esses efeitos sociais do *discurso* são o foco da AD.

Em sua obra *Discurso e mudança social*, o autor busca justamente combinar o conceito de *discurso*, ligado ao aspecto socioteórico, com o baseado na linguística, o qual considera *discurso* como “texto e interação”. Fairclough (2001) explica que essa concepção por ele adotada é tridimensional, isto é, todo discurso é, ao mesmo tempo, um texto, uma prática discursiva e uma prática social.

A dimensão do ‘texto’ cuida da análise linguística de textos. A dimensão da ‘prática discursiva’, como ‘interação’, na concepção ‘texto e interação’ de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual [...]. A dimensão de ‘prática social’ cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Assim, entendemos que ao analisarmos os textos de nossos educandos no contexto do *ciberespaço*, não apenas os observamos do ponto de vista linguístico, mas atentamos para os aspectos da interação entre autores e leitores, para o processo de produção dos textos e efeitos sociais do contexto que podem influenciar as práticas de linguagem desses sujeitos.

Ainda no que se refere ao modelo tridimensional, compreendemos que na primeira dimensão, a textual, Fairclough (2001) propõe observar aspectos como coesão, gramática e estrutura dos textos; essa é a dimensão mais observada na análise que realizamos de textos coletados de espaços da Internet. Na segunda dimensão, a prática discursiva, o autor sugere análise da produção, distribuição e consumo de textos. Já na terceira, a prática social, há uma preocupação em identificar a origem social e as *ordens do discurso*¹⁵ bem como os efeitos ideológicos e políticos nele envolvidos.

Com relação ao conceito de *texto*, Fairclough (2001), também traz algumas observações. De acordo com o autor, na linguística, *texto* é visto como uma dimensão do discurso, como o “produto” de um processo de produção textual e é desta maneira que ele utiliza o termo *texto* em sua obra, ou seja, para tratar de qualquer “produto” (escrito ou falado). O autor apresenta uma ideia ampliada de *texto*, aceitando a noção de diversas “formas

¹⁵ De acordo com Fairclough (2001), *ordens do discurso* são “configurações totais de práticas discursivas em instituições particulares, ou mesmo em toda uma sociedade.” (p.21-8).

simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 23). Essa consideração é fundamental em nossa pesquisa, já que lidamos com gêneros, que, muitas vezes, carregam as combinações indicadas pelo autor.

Já o termo *gênero* é usado pelo autor para indicar “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente realiza, um tipo de atividade socialmente aprovado [...]”. (2001, p. 161). Neste conceito utilizado pelo autor, é possível perceber uma aproximação com a concepção de Bakhtin (2006) acerca dos *gêneros discursivos*. Ademais, Fairclough (2001) explica que “um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (2001, p.161). Percebemos, assim, que, de acordo com as considerações de Fairclough (2001), todo *gênero* se realiza em um contexto e está relacionado a agentes que o produzem, leem e interpretam.

Como podemos perceber pelo próprio título da obra de Fairclough (2001) que nos auxiliará em nossa dissertação, o autor não trata apenas do *discurso*, mas também da relação deste com as *mudanças sociais*. Ele afirma acreditar que ocorreram mudanças no funcionamento social da linguagem, as quais provocaram reflexos na centralização da linguagem em mudanças sociais ocorridas em décadas anteriores à realização deste seu trabalho. O autor inglês explica que muitas dessas mudanças sociais são constituídas por mudanças nas práticas de linguagem, o que ratifica a relevância da linguagem nas mudanças socioculturais. Um exemplo muito pertinente oferecido pelo autor é o envolvimento de práticas discursivas como o *marketing* em áreas como a educação, por exemplo, o que chega a gerar modificações no léxico (alunos como clientes, cursos como produtos etc.) e nos tipos de discurso usados em cada área (a educação, por exemplo, importa discursos exteriores, como o publicitário e o administrativo)¹⁶.

A abordagem tridimensional escolhida por Fairclough (2001), sobre a qual falamos anteriormente, possibilita a avaliação de relações entre mudanças do discurso e da sociedade e entre propriedades de textos e propriedades sociais do discurso como instâncias de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Além da abordagem tridimensional (ou multidimensional), o autor trata da importância de um método multifuncional de análise, capaz de abarcar a relação entre o conhecimento, as relações sociais e as identidades sociais, áreas modificadas pelas práticas discursivas em mudança.

Fairclough (2001) ressalta ainda a importância da análise histórica, através da qual é

¹⁶ Sobre isso trataremos adiante, quando falarmos sobre as tendências discursivas apontadas por Fairclough (2001).

possível estudar os modos de estruturação e articulação na construção de textos e *ordens de discurso*. O autor realiza tal análise na dimensão da análise discursiva ao trabalhar com o conceito de *intertextualidade*, articulação entre textos, a qual depende de contextos sociais e sofre mudanças com eles; inclusive, ao abordar a *intertextualidade*, Fairclough (2001) investiga as maneiras pelas quais os meios de comunicação de massa, ao misturar práticas discursivas da esfera privada com práticas discursivas da esfera pública, mudam os limites entre o público e o privado na vida social, aspecto que muito nos interessa na pesquisa em tela. Para tratar da dimensão da prática social, ele centra-se, principalmente no conceito de hegemonia, considerada como um modo de dominação reproduzido, contestado e transformado no discurso. O autor explica que a escolha de textos prévios, de tipos de texto, bem como o modo como são articulados, tudo isso, está diretamente ligado à relação entre o evento discursivo e as hegemonias.

Fairclough (2001) fala-nos também acerca dos efeitos de sentido na configuração de tendências discursivas nas sociedades contemporâneas, de acordo com o autor tais tendências afetam a ordem societária do discurso; além disso, procura relacionar essas tendências com as mudanças socioculturais, as quais, segundo ele, possuem caráter transnacional. A primeira dessas tendências é a “democratização”. A democratização refere-se a uma suposta aceitação das variações linguísticas, dos dialetos sociais; de acordo com o autor, haveria a “eliminação de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder, a tendência à informalidade das línguas, e mudanças nas práticas referentes ao gênero na linguagem” (2001, p. 250), segundo o que se observa nessa tendência, os autores/leitores ou falantes/ouvintes dos discursos teriam a impressão de ocupar lugares sociais iguais; é o que se percebe, por exemplo, com relação aos diferentes tipos de mídia (televisão, rádio, jornal, revista, Internet etc.): o leitor de um jornal ou revista pode enviar uma carta do leitor ou postar sua opinião na versão *online* desse mesmo jornal ou revista e acreditar que está sendo ouvido, que sua posição perante uma determinada reportagem é valorizada pelo veículo de informação para o qual está escrevendo; o mesmo se pode dizer com relação a entrevistas televisivas em que os entrevistados são induzidos a determinadas respostas, mas acreditam que estão expressando sua opinião sobre um tema.

A segunda tendência, a “comodificação”, também conhecida como “coisificação”¹⁷ é “o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir

¹⁷ O termo original é ‘reificação’ – termo que circula como ‘coisificação’ e foi proposto por Marx (1983) para tratar da ideia de que no capitalismo tudo pode ser vendido e comprado, tudo vira ‘coisa’, inclusive o próprio homem.

mercadorias, no sentido econômico (...) vêm a ser organizados em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH, 2001, p.255). Com relação às ordens do discurso, entendemos a “comodificação” como “a colonização de ordens de discurso institucionais e mais largamente da ordem de discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadoria” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255). Compreendemos assim que a “comodificação” transfere o discurso de uma área para outra; desse modo, surgem termos como o “marketing pessoal” que mistura uma palavra referente ao mercado de vendas e da propaganda com o aspecto pessoal, íntimo; outros exemplos encontram-se na área educacional, quantas vezes não ouvimos dizer que a educação é um “comércio”, os alunos, “clientela” ou que precisamos conhecer nosso “público-alvo”, tratam-se de expressões da área do *marketing* ou da mídia, usadas muitas vezes com naturalidade, nos espaços escolares. Além disso, é importante destacar que de acordo com a “comodificação”, os autores/leitores ou falantes/ouvintes dos discursos seriam transformados em produtos.

A terceira tendência identificada por Fairclough (2001) é a “tecnologização”, que segundo o autor também gera mudanças nas práticas discursivas. Para ele “a tecnologização discursiva está ligada a uma expansão do discurso estratégico para novos domínios” (FAIRCLOUGH, 2001, p.265), ou seja, há uma transformação de determinados discursos para que sejam capazes de divulgar ou vender mercadorias. Guimarães (2010) nos explica que a “tecnologização” é o trabalhar com a linguagem como estratégia para produzir hegemonia de sentido.

Tomaremos também como base deste trabalho algumas considerações de Meurer (2005), que nos ajudará a compreender melhor as principais contribuições de Norman Fairclough (2001). Em primeiro lugar, Meurer (2005) esclarece alguns pontos relevantes da Análise Crítica do Discurso (ACD), explica o autor que “ao analisar textos criticamente [os estudos de questões linguístico-discursivas com base na ACD] não estão interessados apenas nos textos em si, mas em questões sociais que incluem maneiras de representar a ‘realidade’, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo”. (2005, p. 81), interesses que podemos observar na obra de Fairclough (2001), citada anteriormente.

Com o propósito de facilitar a apresentação das principais considerações de Fairclough (2001), Meurer (2005) faz uma divisão entre a vertente da fundamentação teórica e a vertente da fundamentação metodológica, ambas apresentadas pelo autor inglês. Buscaremos aqui apresentar um resumo dos pontos destacados por Meurer (2005) com relação à primeira

vertente:

- A linguagem é prática social;
- Há uma influência mútua entre formas discursivas e estruturas sociais;
- O discurso tem o poder de criar, reforçar e desafiar;
- Os textos possuem “traços e pistas” de rotinas sociais e a ACD procura investigá-los para tornar claras as relações entre linguagem e práticas sociais;
- Os textos são marcados por relações de poder. Para tratar deste aspecto a ACD relaciona poder e ideologia;
- “Todo texto se acha em uma *corrente* contínua de outros textos e é localizado historicamente.” (2005, p. 83, grifo do autor).

Com base na perspectiva de Foucault (1972), Meurer (2005) apresenta uma abordagem interessante sobre a diferença entre *discurso* e *texto*, a qual é adotada por Fairclough (2001), como já procuramos explicitar.

[...] o discurso é o conjunto de afirmações que, articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. Enquanto o texto é uma entidade física, a produção linguística de um ou mais indivíduos, o discurso é o conjunto de princípios, valores e significados ‘por trás’ do texto. Todo discurso é investido de ideologias, i. é, maneiras específicas de conceber a realidade. Além disso, todo discurso é também reflexo de uma certa hegemonia, i. é, exercício de poder e domínio de uns sobre os outros. A partir dessas características, o discurso organiza o texto e até mesmo estabelece como o texto poderá ser [...]. (MEURER, 2005 apud MEURER, 1997).

Meurer (2005) aborda ainda que outros sentidos para *discurso* são “linguagem em uso” ou um sinônimo para “evento discursivo”. O autor esclarece que dessa forma o termo *discurso* carrega uma ambiguidade, ambiguidade esta considerada “saudável” por Fairclough (2001), já que permite a observação de cada ocorrência discursiva como texto, como a manifestação de um ou mais discursos e como prática social.

Retomamos agora, mais uma vez, algumas questões e, apoiados nas considerações de Meurer (2005) acerca do trabalho de Fairclough (2001), veremos de maneira um pouco mais aprofundada, aspectos das vertentes teórica e metodológica presentes na ACD, de acordo com este autor.

Primeiramente, Meurer (2005) destaca o *discurso como prática social*. Na ACD “o discurso é visto como uma forma de prática social que se realiza total ou parcialmente por intermédio de gêneros textuais específicos” (2005, p.88), o que, segundo Fairclough (2001),

traz consigo implicações: a) através da linguagem os indivíduos realizam ações; b) o discurso é influenciado e, ao mesmo tempo, influencia as estruturas sociais, desse modo, o sentido aceito em um discurso pode não ser aceito em outro ou ter diferentes repercussões nos variados contextos sociais; c) há uma preocupação com os *recursos sociocognitivos* usados por aqueles que produzem, distribuem e interpretam os textos, i.e, para a ACD, os indivíduos não utilizam apenas recursos cognitivos, mas sim sociocognitivos, os quais são marcados por discursos e ideologias.

Meurer (2005) também ressalta o *poder constitutivo do discurso*. Segundo Fairclough (2001), o discurso produz efeitos constitutivos, ou seja, assim como o discurso influencia a estrutura social, os indivíduos também podem influenciar os discursos e criar realidades através do uso de textos. Como Meurer (2005) aponta, Fairclough (2001) prioriza três pontos sobre o poder criativo do discurso: as formas de conhecimento e crenças; as relações sociais e as identidades.

Outro aspecto abordado por Meurer (2005) são os *textos como traços e pistas de rotinas sociais*. Ele nos lembra que Fairclough (2001) dá ênfase à necessidade de analisar traços e pistas presentes em gêneros textuais, a fim de compreender como eles refletem discursos e rotinas sociais. Fairclough (2001) ressalta também que muitas relações existentes entre as estruturas sociais e a linguagem são opacas e constituem “agendas ocultas” que podem passar despercebidas. Há também uma naturalização de realidades criadas, ou seja, “as ‘realidades’ criadas discursivamente passam a ser percebidas como algo natural, imutável, parte de sua própria natureza” (2005, p. 91), ainda que não seja assim. A ACD busca esclarecer essas relações e mostrar traços e pistas que podem refletir discursos e estruturas sociais que privilegiam certos grupos em detrimento de outros.

A ligação entre *o discurso e as relações de poder* também é abordada na obra de Fairclough (2001) e explicitada na apresentação realizada por Meurer (2005). A ACD procura investigar como os textos são marcados por relações de poder e hegemonia. De acordo com Giddens (1984 apud MEURER, 2001), o poder é a capacidade que indivíduos e instituições possuem para agir em determinado contexto social; já a hegemonia, como define o próprio Fairclough (2001) tendo por base Foucault (1979) e Gramsci (1971), é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômicos, político, cultural e ideológico de uma sociedade (2001, p. 123). Meurer (2005) lembra-nos que para Fairclough (2001), as escolhas que fazemos de textos e das formas como estes serão utilizados têm a ver com a noção de hegemonia, ou seja, o poder hegemônico se relaciona com as práticas discursivas, “porque a escolha de textos e os

seus modos de uso dependem frequentemente das formas de dominação estabelecidas, i. e, de quem possui mais, ou menos, poder em determinadas circunstâncias.” (MEURER, 2005, 91-92). Nesse sentido, a ACD busca compreender e explicar “quem escreve textos para quem, por que, em quais circunstâncias de poder e ideologia.” (MEURER, 2005, p. 93).

Concernente a esse assunto, cabe-nos falar do que Fairclough (2001) chama de “mudança social”. O autor ressalta que uma prática discursiva pode repetir práticas anteriores a ela, mas também pode questionar e mudar outras práticas, através de aspectos chamados “capacitadores”; conhecer essas relações significa conscientizar-se sobre as ligações entre discurso, estruturas sociais e influência dos processos discursivos na produção, na manutenção e também na mudança de relações de poder. (MEURER, 2005).

Além do poder e da hegemonia, a ACD e Fairclough (2001) trabalham com a noção de discurso e ideologia. Fairclough (2001) explica que os discursos são caracterizados por significações que constituem ideologias, “significações/construções da realidade (...) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, reprodução ou a transformação das relações de dominação.” (2001, p. 117). O autor nos mostra ainda que a ideologia é formada por formas de ver o mundo, as quais se manifestam em textos, de maneira a influenciar a manutenção ou a mudança de formas de poder.

O último aspecto da vertente teórica sobre o qual pretendemos nos aprofundar, aspecto este explicitado por Meurer (2005), é a questão das *correntes de textos*. Com base em Bakhtin (2006), Fairclough (2001) acredita que cada texto tem por precedente outros textos e é também prosseguido por outros; nessa “corrente”, os textos carregam estilos, relações sociais, identidades e formas de representar o mundo, além disso, possuem ligação com discursos referentes a estruturas sociais mais amplas, ou seja, contêm uma dimensão histórica.

Já no que se refere à vertente metodológica, Meurer (2005) nos ajuda a identificar alguns aspectos importantes da concepção tridimensional de análise adotada por Fairclough (2001), o que apresentamos resumidamente a seguir. Como vimos, Fairclough (2001) examina os eventos discursivos pela dimensão do texto, da prática discursiva e da prática social. Meurer (2005) destaca que:

- A primeira dimensão tem como foco descrever aspectos sobre o léxico, a coesão, as escolhas gramaticais e a estrutura do texto, descrição esta que serve como base para a interpretação e a explicação, focos das demais dimensões. Este é o nível mais

próximo aos significados literais do texto;

- A segunda dimensão procura interpretar o texto e com este objetivo privilegia questões relacionadas com a produção, distribuição e consumo, analisando aspectos intertextuais e interdiscursivos, as maneiras como se estabelece a coerência do texto e qual é a sua força ilocucionária. Este nível se afasta mais do texto em si, situando-o em relação a práticas discursivas que o definem como gêneros e como discursos. Além disso, “esta é a dimensão que mais especificamente investiga os recursos sociocognitivos de quem produz, distribui e interpreta textos.” (MEURER, 2005, p. 100);
- Na terceira dimensão, o objetivo é explicar o evento discursivo, tendo por foco compreender como as estruturas sociais influenciam os textos e vice-versa. Nesta dimensão, Fairclough (2001) relaciona os textos com práticas sociais mais amplas das quais o texto é uma parte e examina as ligações desses textos com as práticas sociais no que se refere à ideologia e à hegemonia.

Como dissemos na metodologia deste trabalho, as propostas de Fairclough (2001), ao lado de ideias de Bakhtin (1992; 2006; 2008) e outros autores serviram de orientação em nossa análise de textos lidos e/ou produzidos por nossos alunos na *web*. Veremos que muitos aspectos apontados por Fairclough (2001), principalmente no que se refere à dimensão textual do modelo tridimensional, apareceram na análise realizada. Destacamos também na análise a “comodificação”, uma das tendências discursivas discutidas pelo autor.

A obra de Fairclough (2001) também contribuiu para nossa dissertação ao ressaltar o discurso como “texto e interação” e ainda como “prática social”, pois é assim que observamos os discursos construídos por nossos alunos na *web*. Ademais, suas considerações interagem com o presente trabalho, pois apresentam uma ideia ampliada de *texto*, aceitando a noção de formas simbólicas, como imagens visuais e textos que são um misto de palavras e imagens, alguns dos quais temos encontrado em *blogs* e perfis de redes sociais de nossos alunos.

Outro ponto que nos interessa nesta pesquisa, como dissemos anteriormente, é a investigação de Fairclough (2001) sobre as maneiras pelas quais os meios de comunicação de massa, ao misturar práticas discursivas da esfera privada com práticas discursivas da esfera pública, mudam os limites entre o público e o privado na vida social, aspecto observado em alguns textos com caráter autobiográfico, escritos por nossos alunos, e discutido nos debates realizados.

3.5 Bakhtin e Fairclough: pontos de contato na obra dos autores

Bakhtin (1992; 2006; 2008) e Fairclough (2001) possuem papel de destaque nesta dissertação, compondo, ao lado de Bernstein, cujas contribuições discutiremos a seguir, nosso referencial teórico-metodológico. Bakhtin (1992; 2006; 2008) nos auxilia principalmente por tratar dos gêneros do discurso, alguns dos quais foram por nós analisados no contexto da Internet e sobre os quais queremos discutir formas de inserção na escola, mas também por abordar: a individualidade e a vontade discursiva do falante, o dialogismo e a polifonia presentes nos discursos, aspectos que aparecem nas análises por nós realizadas. Fairclough (2001), por sua vez, serve como base para o nosso trabalho, pois, com ele, escolhemos os principais pontos para a análise dos textos lidos e/ou produzidos por nossos estudantes.

Consideramos importante não apenas tratar individualmente dos aspectos que mais nos interessam neste trabalho da obra dos dois autores, mas também dos pontos de contato entre eles, o que faremos inspirados em considerações de Ramos (2012). Bakhtin (1992; 2006; 2008) e Fairclough (2001) viveram em espaços e épocas distintas, mas, apesar de terem sido distanciados por diferentes escolhas, “dialogam com a linguagem no *grande tempo*, percebendo-a como prática significante e edificada nas relações discursivas que sujeitos sócio-históricos empreendem.” (RAMOS, 2012, p. 42).

Um dos pontos de contato entre os autores em destaque está no aspecto sociopolítico; para eles, o discurso é visto como um ato político, inserido no social. Assim também a linguagem, que para eles “não é neutra, mas ideológica, que também não é transparente, mas espessa e que se constitui de um conteúdo simbólico que nos possibilita o encontro/confronto com o mundo, em interação com outros sujeitos, com os sentidos, e com as possibilidades da história” (RAMOS, 2012, p.42), é vista como prática sócioideológica. Olhar para a linguagem e para o discurso pela perspectiva de Bakhtin (1992; 2006; 2008) e Fairclough (2001) ainda nos ajuda a compreender que toda relação entre interlocutores tem como contexto relações de poder, dominação e resistência. (RAMOS, 2012).

Segundo Ramos (2012), o elemento capaz de garantir a unicidade do pensamento de Bakhtin (1992; 2006; 2008) e Fairclough (2001) é a categoria da crítica, que nos ajuda a ver o processo de análise dos textos na pesquisa também com um olhar crítico.

Bakhtin, com sua “filosofia da linguagem”, inerentemente crítica e potencialmente *transgrediente*, [a começar pela própria crítica às correntes linguísticas de sua época], nos coloca diante da interação verbal como lugar de efetiva produção da língua, assumindo o dialogismo por seu princípio constitutivo. Fairclough, dispendo-se a construir uma teoria e um método para a análise do discurso, recusa a neutralidade da pesquisa e do pesquisador, define seus objetivos em termos políticos, sociais e culturais e enfrenta a linguagem como prática social e ideológica. (RAMOS, 2012, p. 43).

Ainda em concordância com as contribuições de Ramos (2012), acreditamos que para falar sobre os pontos de contato entre Bakhtin (1992; 2006; 2008) e Fairclough (2001), em um diálogo com a análise (crítica) do discurso é preciso abordar uma tríade conceitual: o texto, o intertexto e o contexto. Na análise do discurso, o texto é material privilegiado de pesquisa, pois nada mais é que a fonte dos dados a serem analisados. Pensando na categoria da intertextualidade, os dois autores concordam que o texto aparece também como intertexto, ligado a uma rede de outros textos com os quais está em constante diálogo. O contexto, por sua vez, emerge na obra dos dois autores como elemento da enunciação capaz de destacar os fatores linguísticos e extralinguísticos que compõem um discurso (RAMOS, 2012).

3.6 O conceito de recontextualização e outras contribuições de Basil Bernstein

Basil Bernstein (1996; 1998) foi o último autor a integrar nosso referencial teórico-metodológico; somente na fase final da pesquisa nos demos conta de que havíamos chamado para o diálogo apenas autores que nos ajudariam a pensar em aspectos do primeiro objetivo da investigação: identificar traços recorrentes em gêneros discursivos/textuais lidos e/ou produzidos por nossos estudantes em diferentes espaços da *web*. Percebemos, assim, a necessidade de buscar as contribuições de um autor que pudesse nos apoiar em nossa segunda intenção na pesquisa - apontar possibilidades de incorporação desses gêneros pela escola -, por isso recorremos a contribuições de Bernstein (1996; 1998). Com o autor descobrimos que seria importante não só compreender as possibilidades, mas também as impossibilidades de um trabalho com os textos em circulação no *ciberespaço* na escola, dentre essas impossibilidades estaria a inserção dos gêneros através apenas da recontextualização dos mesmos em práticas escolares.

Assim, consideramos necessário trazer a este trabalho um apanhado da obra de Bernstein (1996; 1998), abordando alguns dos seus conceitos, principalmente o de recontextualização, o qual está diretamente ligado aos nossos interesses na pesquisa.

A teoria de Bernstein (1996) tem sido explorada em trabalhos no campo das políticas educacionais e curriculares; realiza uma análise crítica do processo de escolarização e do currículo. Além disso, seus estudos põem em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, destacando que pedagogia, currículo e avaliação são formas de controle social (MAINARDES; STREMEL, 2010). Bernstein (1996) passa a ser referido como um dos principais teóricos da Nova Sociologia da Educação (NSE), movimento que procurava esclarecer alguns aspectos acerca do papel do conhecimento, ressaltando que sua elaboração envolve relações de poder.

Como afirmam Mainardes e Stremel (2010, p. 4), a sociologia de Bernstein é considerada estruturalista, já que se preocupava em “definir uma estrutura do sistema e a construção de modelos [...] em pares binários [...] (discurso regulador/discurso instrucional; campo de produção/campo simbólico; Estado/organizações de produção do conhecimento pedagógico)”. Tal sociologia teve forte influência weberiana, marxista, interacionista, mas principalmente durkheimiana, por isso, o próprio Bernstein (1996) ressaltava que seus estudos não poderiam se enquadrar em apenas uma perspectiva do campo sociológico. É importante destacar que não pretendemos nos aprofundar em questões diretamente voltadas para a Sociologia da Educação, mas buscaremos nos focar no conceito de recontextualização, que, como dissemos, tem ligação com nossos objetivos na pesquisa.

Das próprias palavras de Bernstein (1998), compreendemos que o autor possuía algumas metas, as quais acreditava serem a tarefa principal da Sociologia da Educação:

Estabelecer relações entre os princípios de seleção e organização que subjazem aos currículos e seus contextos institucionais e interativos nas escolas e nas salas de aula, bem como entre aqueles princípios e a estrutura social mais ampla, constitui (ou deveria constituir) a tarefa central da Sociologia da Educação. (BERNSTEIN, 1998, p.230-231)

As propostas de Bernstein têm origem no propósito de encontrar uma forma para impedir o que chamava de “desperdício do potencial educativo da classe trabalhadora.” (BERNSTEIN *apud* SADOVNIK, 2001, p. 14); o autor questiona a ausência de estudos sociológicos sobre a linguagem, por isso atribuiu aos processos comunicativos papel central em suas considerações.

Bernstein (1996) compreende a relação entre o ensino e as relações de poder, afirmando que “o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição de poder em seu interior (...)” (1996, p. 47). Segundo o autor, o dispositivo pedagógico oferece, a partir de regras distributivas,

recontextualizadoras e de avaliação a “gramática intrínseca do discurso pedagógico” (p. 254). Tais regras são relacionadas por uma hierarquia, de modo que as regras distributivas regulam a relação entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas produções e reproduções. (MAINARDES; STREMEL, 2010).

O autor pretendeu ainda criar uma “teoria sociológica da pedagogização da comunicação”, que faria parte de uma teoria mais geral do controle simbólico. É importante explicar que o controle simbólico é compreendido como o processo de especialização das consciências que, por meio de interações comunicativas, transmitem uma distribuição de poder com origem na disputa de diferentes grupos sociais, pelo direito de impor socialmente suas construções sociais. Nas palavras do próprio Bernstein (1996), o controle simbólico “faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder.” (1996, p. 196) e tais relações interessam às investigações do autor. Ainda sobre o assunto, Bernstein (1996) aponta que o final do século XX traz uma sofisticação de discursos especializados de controle simbólico, citando como exemplo as novas tecnologias; ele esclarece que apesar de a escola ser atingida por essas transformações mantém-se como agência primária nesse campo de controle.

Sobre o termo pedagogia, Bernstein (1998) entende que o termo denomina processos de aquisição de valores, novos conhecimentos, comportamentos que estariam em interação com um transmissor capaz de atuar como avaliador. Com relação ao assunto, destaca a centralidade da dimensão da comunicação, vista como um conjunto de “práticas pedagógicas específicas necessárias para a construção de mensagens e textos legítimos.” (1998, p. 128).

Apresentamos a seguir alguns dos principais conceitos presentes na obra de Bernstein (1996), até chegarmos ao de recontextualização, principal contribuição do autor para nosso trabalho. Os primeiros conceitos a serem destacados são os de *classificação* (poder) e *enquadramento* (controle), importantes na obra de Bernstein (1996), em específico na teoria do discurso e da prática pedagógica desenvolvidas por ele. O termo *classificação* é usado para descrever as relações de poder e controle do que é ensinado e aprendido; já o termo *enquadramento* é usado para descrever as relações de poder e controle que influenciam o como o processo ensino/aprendizagem é conduzido. Como esclarecem Mainardes e Stremel (2010), para Bernstein (1996),

classificação refere-se à natureza da diferenciação entre conteúdos e áreas do conhecimento. Onde a classificação é forte (+C) os conteúdos estão separados por limites fortes. Onde a classificação é fraca (-C), há uma reduzida separação entre conteúdos e áreas de conhecimento. Enquadramento refere-se ao grau de controle do que é transmitido, do que é recebido e do que pode ou não pode ser transmitido na relação pedagógica. Um

enquadramento forte (+E) indica que o transmissor (professor, estudante, pais, sistema educacional, texto, televisão) regula explicitamente o conteúdo, sequenciamento, forma, compassamento e o discurso que constituem o contexto de aprendizagem. Se o enquadramento é fraco (-E), o transmissor tem aparentemente um controle menor sobre os elementos da prática pedagógica. (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 8)

Outro conceito a ser destacado é o das *pedagogias visíveis e invisíveis*, Bernstein (1996) observou as diferenças entre dois tipos de transmissão educacional que estão ligadas a classes sociais e pressuposições das famílias, as *pedagogias visíveis* seriam caracterizadas por forte *classificação* e *enquadramento*; nessa pedagogia, as “relações hierárquicas entre professores e alunos, as regras de organização (seqüenciação, ritmo) e critérios são explícitos e, portanto, conhecidos pelos alunos.” (BERNSTEIN, 1998, p. 139), além disso, o foco da avaliação está voltado para o desempenho do aprendiz, a *pedagogia visível* supõe dois locais de aquisição da aprendizagem, a escola e a família, aspecto que pode ser problemático para famílias de classes trabalhadoras.

Já as *pedagogias invisíveis* seriam identificadas por fraca *classificação* e *enquadramento*, nessas pedagogias há regras de realização menos explícitas, com fundamentação em teorias complexas acerca do desenvolvimento da criança; a seqüência e o compassamento dos conteúdos não são definidos por padrões absolutos e genéricos, mas sim pela singularidade de cada aluno. A regulação nesse tipo de pedagogia tem base no diálogo e na negociação permanentes, o que, segundo Bernstein (1998), pode gerar uma barreira linguística, causando, mais uma vez, problemas para estudantes com origem em classes trabalhadoras. De acordo com o autor, tanto a *pedagogia visível* como a *invisível* reproduzem pressupostos de classe e são incapazes de eliminar a reprodução das desigualdades de classe.

O conceito de *código pedagógico* é também fundamental em Bernstein (1996).

Um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores [...].O código é um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação, um regulador das relações dentro dos contextos. (BERNSTEIN, 1996, p. 143).

O autor estudou a ligação dos códigos de comunicação, discurso e prática pedagógica, abordando os processos que ocorrem na escola e sua relação com a reprodução das classes sociais. O *código pedagógico* regula os processos de comunicação ao mesmo tempo em que regula a formação de identidades e práticas e posiciona os sujeitos em contextos comunicativos nos quais atuam. Os padrões do *código pedagógico* foram definidos com base em disputas pelo domínio do controle simbólico, “na medida em que determina o que é legítimo e o que é ilegítimo, o que é pensável e o que é impensável nas interações dos

contextos escolares.” (LEITE, 2004, p. 33). Através do *código pedagógico* as relações pedagógicas são conformadas a aspectos mais amplos de poder e controle da sociedade

Os *discursos vertical e horizontal* são centrais na obra do autor em destaque. O *discurso horizontal* faz referência ao conhecimento cotidiano, do senso comum; esse conhecimento está ligado a um conjunto de estratégias locais, dependente de um contexto específico; além disso, é interligado através de relações funcionais dos segmentos da vida cotidiana. O *discurso vertical*, por outro lado, apresenta-se como uma estrutura explícita, coerente e com princípios sistemáticos; os conhecimentos desse discurso são integrados no nível dos significados, relacionados hierarquicamente.

Falaremos ainda sobre a teoria do *dispositivo pedagógico*, esta teoria é importante nesta dissertação, pois conceito de *recontextualização* foi formulado no contexto da teoria do *dispositivo pedagógico*. A teoria em questão foi elaborada com a finalidade de analisar o processo através do qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem ensinados. Bernstein (1996) define o *dispositivo pedagógico* da seguinte maneira: “uma gramática para a produção de mensagens e realizações especializadas, uma gramática que regula aquilo que processa: uma gramática que ordena e posiciona e, contudo, contém o potencial de sua transformação.” (1996, p. 268).

É importante diferenciar o conceito de *dispositivo pedagógico* de outro conceito próximo, o de *dispositivo linguístico*. O *dispositivo linguístico* consiste em um conjunto de regras que organiza as possíveis combinações da língua na fala e na escrita das relações sociais (LEITE, 2004, p. 37). Difere-se do *dispositivo pedagógico*, pois possui regras publicamente formalizadas.

Para Bernstein (1996) os três principais campos do *dispositivo pedagógico* são *produção*, *recontextualização* e *reprodução*. Há entre esses campos uma relação a partir da qual a *recontextualização* do conhecimento ocorre sem sua *produção* enquanto a *reprodução* não pode acontecer sem a sua *recontextualização*. Como Mainardes e Stremel (2010) ressaltam, a produção de novos conhecimentos continuaria a se realizar principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa; a *recontextualização* do conhecimento, por sua vez, seria realizada no âmbito do Estado, por autoridades educacionais, instituições de formação de professores periódicos de educação, entre outros; já a *reprodução*, se realizaria nas instituições de educação de todos os níveis.

Bernstein (1998, p. 68) afirma ainda que, “o *dispositivo pedagógico actúa como regulador simbólico de la conciencia*”¹⁸, ou seja, há uma relação entre as regras do *dispositivo pedagógico* e a ideologia, difundindo ou limitando diversas formas de consciência.

De acordo com Bernstein (1996; 1998), as regras do *dispositivo pedagógico* são distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. Como esclarecem Mainardes e Stremel (2010), as regras distributivas têm a função de regular as relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e de prática, de modo que distribuem as formas de consciência a partir da distribuição de diferentes formas de conhecimento, assim, “regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso, bem como o modo pelo qual se dará a aquisição desses saberes” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 12).

Refletiremos agora acerca do conceito de Bernstein (1996) em destaque em nossa dissertação: a *recontextualização* do discurso. O *discurso pedagógico* é caracterizado por regras recontextualizadoras, que estão subordinadas a regras distributivas. Através da *recontextualização*, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto, no qual é modificado - por meio de simplificação, seleção, condensação e/ou reelaboração - e relacionado com outros discursos; após este processo, é relocado (MAINARDES; STREMEL, 2010).

Desse modo, o princípio recontextualizador “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Conforme explicitam Mainardes e Stremel (2010), nesse processo, o discurso real (original) sofre uma modificação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado); assim, “o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretções, mudanças nos significados reais” (2010, p.13).

A movimentação do discurso de seu lugar de origem para outro produz ainda uma transformação gerada por influência da ideologia, “sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13).

Nas palavras de Leite (2004), para Bernstein (1996):

¹⁸ “o dispositivo pedagógico atua como regulador simbólico da consciência.”

As regras recontextualizadoras constituem o cerne do discurso pedagógico, na medida em que, para Bernstein, este não é propriamente um discurso, estando mais próximo a um princípio de apropriação de outros discursos, com a finalidade específica de atender ao processo de transmissão e aquisição de conhecimentos – um princípio recontextualizador. (LEITE, 2004, p. 41)

A fim de alcançar esse objetivo, o *discurso pedagógico/ princípio recontextualizador* apropria-se do tempo (que ganha uma referência especializada), dos textos selecionados (que passam a ser conteúdos escolares) e do espaço escolar (que torna-se um contexto específico de interações comunicativas). Desse modo, entendemos que o *discurso pedagógico*, muda o foco e a posição dos textos selecionados; primeiramente, a transformação aconteceria no campo recontextualizador e continuaria na realização das relações pedagógicas, no campo da reprodução. Segundo Bernstein (1996, p. 143), “a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido”, o que relativiza a denominação “campo da reprodução”.

As regras de recontextualização atuam no contexto recontextualizador, com estrutura em dois campos recontextualizadores: o campo recontextualizador oficial (CRO) e o campo de recontextualização pedagógica (CRP). O CRO é criado e dominado pelo Estado, por meio de agentes especializados na produção do discurso pedagógico oficial. As regras oficiais regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, os conteúdos. O objetivo do campo oficial de *recontextualização* é estabelecer um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas pelas escolas. Já o CRP é formado por especialistas em escolas, faculdades e setores de educação de universidades através de suas pesquisas, jornais especializados, periódicos e fundações privadas de pesquisa. O CRP também “preocupa-se com os princípios e práticas que regulam o movimento dos discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução”. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 14).

Bernstein (1996) esclarece ainda outros aspectos importantes para nossa pesquisa. Segundo o autor, um discurso ou texto sempre sofre um reposicionamento ou transformação à medida que se torna ativo no processo pedagógico. Por isso, distinguem-se dois tipos de transformação de um texto, a transformação que ocorre dentro do campo recontextualizador e aquela que se desenvolve com o texto já transformado no processo pedagógico. Com base nessas ideias, Bernstein (1996, p.92) informa que “é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas”.

Diante dessas considerações de Bernstein (1996), Mainardes e Stremel (2010) apontam:

um discurso pode estar sujeito a várias possibilidades de recontextualização, através de vários campos e contextos envolvidos. O discurso reproduzido na escola, por exemplo, pode estar sujeito aos princípios recontextualizadores advindos do contexto específico da escola, ou seja, pode ser afetado pelas relações de poder do campo recontextualizador entre a escola e o contexto cultural primário do aluno (família, comunidade). Dessa maneira, por exemplo, a família e a comunidade podem influenciar o campo recontextualizador da escola e interferir em sua prática, assim como a escola pode incorporar os discursos da família/comunidade como forma de controle social e de validar o seu discurso regulador. (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 15).

O conceito de *recontextualização* apontado por Bernstein (1996) nos leva a pensar em algumas questões acerca de nossas escolas e, conseqüentemente de nosso segundo objetivo na pesquisa: refletir sobre possibilidades de incorporação de textos lidos e/ou produzidos por nossos alunos na Internet pelas práticas escolares.

Guimarães e Daluz (2012) ressaltam que um dos maiores problemas da escola refere-se à leitura e à produção textual, que têm privilegiado textos clássicos e tradicionais, de linguagem verbal escrita, os quais não têm sido incorporados na vida dos alunos. De acordo com as autoras, mesmo diante das possibilidades de trabalhar com as tecnologias e os textos contemporâneos – possibilidades que temos abordado nesta dissertação – essas novas alternativas também não têm possibilitado mudanças significativas para a escola, nem trazido sentido a práticas escolares. A fim de explicar esse fato, as autoras voltam-se justamente para a *recontextualização*, compreendendo que na escola, o processo de ensino-aprendizagem é visto como transmissão de conhecimentos, de modo que nas atividades de leitura e produção textual recontextualizamos textos, “removendo-os de seu contexto e realocando-os para a estruturação do discurso pedagógico que, por sua vez (...) é marcado pela resistência a mudanças e pela tendência à estabilidade” (GUIMARÃES; DALUZ, 2012, p. 2).

O texto, assim, assume a estrutura do discurso pedagógico, que segundo Orlandi (1987), é um discurso que se apresenta como autoritário, no qual, ensinar é o mesmo que inculcar um conhecimento considerado valorizado, um saber legítimo. Por isso, por mais que as novas tecnologias e os gêneros discursivos/textuais ali circulantes cheguem de diferentes maneiras à escola, também são observados como conteúdos que devem ser assimilados, interpretados com um único sentido, considerado correto (GUIMARÃES; DALUZ, 2012, p. 2).

O que queremos neste trabalho é fazer o caminho oposto, vendo nesses novos textos uma possibilidade de produção de sentidos variados, compreendendo que o sentido pode ser sempre outro (ORLANDI, 1987).

4 ALGUMAS INFORMAÇÕES SOBRE OS SUPORTES E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Através de conversas informais com nossos estudantes, bem como da observação das respostas do questionário por eles respondidos, foi possível constatar que os espaços mais acessados por nossos alunos na *web* são os *blogs*, as redes sociais *Orkut* e *Facebook* e também o *MSN*. Como esses são espaços mais transitados, decidimos coletar, de alguns deles, textos produzidos pelos estudantes. É importante esclarecer com relação ao *MSN* que apesar de ser um meio bastante apreciado por nossos educandos, consideramos não ser possível coletar os dados desenvolvidos nesse suporte, pois tratam-se de conversas reservadas. No que se refere ao *Orkut*, esclarecemos que essa rede social fazia parte dos suportes escolhidos por nós para a coleta de textos, contudo, descobrimos que os estudantes não tinham mais o mesmo contato de antes com o *Orkut*, embora possuam conta, segundo declaram, a maioria não tem mais interesse em ler ou publicar nada nessa rede social.

Desse modo, decidimos coletar textos apenas de *blogs* e do *Facebook*, suportes sobre os quais acreditamos ser importante, com o objetivo de contextualização, trazer aqui algumas informações, observando também alguns aspectos em comum entre eles. Nesta seção, também explicitamos dados sobre os sujeitos participantes da pesquisa: nossos alunos.

4.1 O *Facebook*

O *The Facebook* foi fundado em 2004 por Mark Zuckerberg, um ex-estudante de Harvard, e dois colaboradores: Andrew McCollum e Eduardo Saverin. Em 2005, esta rede social teve o seu nome trocado de *The Facebook* para *Facebook*, apenas. Em 2006, abriu-se a possibilidade para qualquer internauta cadastrar-se na rede, através de um *e-mail*. O *Facebook* tem crescido muito nos últimos anos. Em 2007, já havia mais de cinquenta milhões de usuários com expectativa de crescimento desse número. Só no Brasil, o número de usuários já ultrapassa os cinco milhões e percebe-se que ao lado do *Orkut*, o *Facebook* é um dos espaços

da *web* que mais tem se destacado em nosso país. Temos observado nas falas de nossos estudantes um grande interesse pela rede. Destacamos ainda a ocorrência de uma espécie de campanha ao fechamento nas contas do *Orkut*, para que ocorra o predomínio do *Facebook* ou “Face” como costumam chamar os usuários.

Com relação à acessibilidade, no que se refere ao aspecto financeiro, tanto o *Orkut* como o *Facebook* não cobram valor algum para a publicação de textos, por isso acreditamos que a preferência pelo *Facebook* se deve à maior diversidade de ferramentas e possibilidades por ele oferecidas: oportunidade de relacionamento entre um grande número de pessoas; privacidade – o perfil de cada usuário, caso eles assim prefiram, fica visível apenas aos seus amigos; divulgação de eventos e produtos, criação de páginas; compartilhamento de vídeos, mensagens e fotos; publicações no mural sobre “o que você está pensando?”, “o que você está sentindo?”, “o que está acontecendo?” ou “como vai?”; número ilimitado para a divulgação de fotos; chats; feeds - feito o *login*, o usuário consegue visualizar as atividades realizadas por seus amigos na rede; alguns jogos e etc. Destaca-se a ferramenta “Curtir” () selecionada pelos usuários para que demonstrem sua apreciação por textos, páginas da *web*, comentários e mercadorias.

4.2 Os blogs

Para tratar de traços presentes em *blogs*, tomaremos como base estudos realizados por Batista (2008), Diniz e Tassigny (2010), Freitas (2005) e Sibilía (2008), autores que tratam sobre diversos aspectos dos *blogs* e nos auxiliarão a compreender a construção desses suportes e suas vantagens para o processo do ensino de leitura e escrita.

O *weblog*, mais conhecido como *blog*, foi uma das primeiras ferramentas da *web* 2.0 a alcançar amplo acesso. Os primeiros *blogs* surgem em meados da década de 90, ainda em formato *html*.¹⁹ Sibilía (2008) afirma que quatro anos depois do surgimento dos *blogs* já havia três milhões deles em todo o mundo. Normalmente, os *blogs* são caracterizados como páginas dinâmicas, cuja organização se dá de maneira própria, seguindo uma sequência cronológica, de forma que o último texto, foto ou vídeo postado aparece em destaque, enquanto os *posts*

¹⁹ HTML é a sigla para Hyper Text Markup Language - Linguagem de Marcação de Hipertexto. Esses marcadores são utilizados para a produção de páginas na *web*.

anteriores ficam armazenados e podem ser visualizados pelos leitores sempre que estes assim desejarem.

Assim como o *Facebook*, os *blogs* possuem algumas vantagens que nos ajudam a compreendê-los como possíveis espaços de leitura e produção textual para jovens e adolescentes. Em primeiro lugar, não há custo de publicação para a construção de um *blog*, nem para a realização de *posts*, o que não ocorre com alguns sites convencionais, além disso, para registrar textos, vídeos, fotos e *links* não é necessário nenhum conhecimento específico de programação (DINIZ; TASSIGNY, 2010). Esses dois aspectos fazem com que os *blogs* sejam meios acessíveis aos nossos estudantes, principalmente, em se tratando de estudantes de escola pública, inseridos em classes desfavorecidas, os quais, provavelmente, não teriam como pagar para publicar suas produções e que, ademais, em muitos casos, aprenderam a utilizar os aparatos tecnológicos não em cursos técnicos, mas sim no próprio uso, satisfazendo curiosidades, observando outros usuários.

Outro traço presente nos *blogs* é a multimodalidade da linguagem (ORMUNDO, 2008). Os *blogs*, como outros espaços da *web*, dentre eles o *Orkut* e o *Facebook*, permitem a combinação de diferentes linguagens, tais como, vídeos, imagens, efeitos de movimento, textos escritos, *emoticons*, marcas da oralidade, músicas. Isso significa que não podemos classificar os *blogs* como meios de gêneros convencionais, pelo contrário, a dinamicidade de linguagens aponta, inclusive, para uma “reconfiguração da linguagem escrita (...) e do aspecto interativo que essa escrita desencadeia.” (ORMUNDO, 2008, p. 211). Acreditamos que essa combinação de linguagens é capaz de estimular nossos alunos à leitura e produção em *blogs*. Geralmente, os jovens e adolescentes se sentem enfadados com um tipo de leitura baseada apenas em textos escritos, para eles, é interessante poder ler e expressar sua criatividade através de diferentes alternativas. É preciso destacar também que boa parte dos textos escritos postados nos *blogs* são textos que não exigem marcas da língua padrão, dessa forma, entendemos que os jovens e adolescentes ficam mais à vontade tanto para ler como para escrever nesses espaços.

A possibilidade de interação também marca os *blogs* como um espaço de gêneros discursivos/ textuais sedutores. A interação é possível em todo o *ciberespaço*, como Lévy (2000) afirma, o *ciberespaço* permite a “reciprocidade na comunicação e a partilha de um contexto. Trata-se de comunicação conforme um dispositivo ‘todos para todos’”. (2000, p. 207). No espaço dos *blogs*, os blogueiros postam seus textos, os quais recebem comentários daqueles que leram a produção, estabelece-se assim, um contato entre interlocutores, a

possibilidade de conversação, de trocas de opiniões. Existe, inclusive, uma recorrência da formação de comunidades virtuais através dos *blogs*, o que cria laços sociais entre os usuários e faz dos *blogs* espaços de sociabilidade (FREITAS, 2005; PRIMO; SMANIOTTO, 2006). Cabe lembrar que, geralmente, essas comunidades são formadas a partir da existência de interesses em comum entre aqueles que acessam as páginas, por isso, muitas vezes, blogueiros jovens e adolescentes atraem outros jovens e adolescentes como interlocutores e escrevem para serem lidos por esse público específico (FREITAS, 2005).

O mesmo se pode observar com relação ao *Orkut* e ao *Facebook*, a cada texto, foto ou vídeo publicado no espaço dos *scraps* ou no Mural, o usuário pode receber comentários de seus amigos na rede social. É preciso observar, contudo, uma diferença: no *Orkut* e no *Facebook*, a resposta através de comentários ocorre de forma mais imediata que nos *blogs*, onde os textos costumam ser mais longos, exigindo maior tempo de elaboração e leitura dos seguidores. Ademais, nas redes sociais por nós estudadas, os indivíduos também criam grupos de amigos, geralmente formados a partir de laços gerados fora da *web*: na escola, na faculdade, no trabalho. Esses laços acabam por revelar, nas práticas de linguagem realizadas, interesses em comum entre os usuários. A interação presente nos meios da *web* observados é importante, pois implica dizer que as produções possuem uma função social, uma escrita que não será avaliada como a produzida na escola, nem lida por um único sujeito (o professor), mas partilhada com amigos, admiradores, seguidores ou mesmo com curiosos.

É necessário entender ainda com relação aos *blogs* que eles não são utilizados apenas como “diários”, como costuma-se pensar. Um dos objetivos atuais daqueles que constroem e mantêm *blogs* é fazer deles canais comerciais ou informativos. Isso significa que o mercado tem visto os *blogs* como uma nova forma de vender produtos, de anunciar eventos, para criar vínculos entre empresas e consumidores. Essa modalidade de *blogs* tem sido acessada por muitos adolescentes, um exemplo é o *blog* www.depoisdosquinze.com, muito visitado por meninas. O *blog*, patrocinado pela revista adolescente “Capricho”, faz propaganda de diversos produtos que carregam essa marca.

Mais uma vez, encontramos uma semelhança entre os *blogs* e o *Facebook*. A rede social por nós estudada nesta pesquisa também tem sido utilizada como meio para a propaganda de diversas mercadorias. Ao falar do *Facebook*, Sibilía (2008), aborda que a rede tornou-se capaz de transformar os usuários em instrumentos de *marketing*; podemos perceber esse movimento através da ferramenta “Curtir”, com a qual os indivíduos, percebendo ou não, fazem propaganda aos seus amigos na rede de produtos por eles apreciados.

4.3 Sujeitos participantes da pesquisa: alunos leitores – autores

Participaram desta pesquisa, tanto por permitirem a presença e/ou análise de seus textos, como por responderem ao questionário e expressarem sua opinião nas conversas informais e em dois debates filmados, alunos com faixa etária entre os 12 e os 19 anos, estudantes das duas escolas públicas onde trabalhamos – o Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, situado em São Gonçalo e a Escola Municipalizada Professora Cecília Augusta dos Santos, localizada no Município de Itaboraí. Além desses, tivemos também, através da autorização para a coleta de textos postados em seu *blog*, a contribuição de uma aluna para quem ministramos aulas de Língua Portuguesa em um curso preparatório para concursos, no qual atuamos como voluntários. Nossos alunos do Oswaldo, como a escola é conhecida, são estudantes de três turmas, uma do 8º ano, outra do 9º ano do Ensino Fundamental e uma do 2º ano do Ensino Médio. Já os nossos estudantes do Cecília, como carinhosamente professores, funcionários e alunos apelidaram a escola do Município de Itaboraí, dividem-se em três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental.

Desde o início da pesquisa, em nossas primeiras sondagens sobre o assunto do trabalho, os estudantes demonstraram-se bastante curiosos e também dispostos a participar e contribuir. Vale a pena ressaltar que o presente estudo se desenvolve *com* alunos e não *sobre* alunos, chamamo-los neste tópico de “alunos leitores-autores” porque assim os descobrimos ao longo do processo investigativo; a grande maioria desses alunos não gosta de ler e escrever na escola e rejeita as atividades que envolvem leitura e escrita, porém na Internet desenvolvem, com frequência, diferentes práticas de linguagem.

Entendemos com Neves (2011) que, com o crescimento da cultura de mercado, ocorre também um crescimento do consumismo cultural, cuja ideologia é voltada para as massas. É dessa maneira que os usuários da *web*, inclusive nossos alunos, deixam de ser apenas consumidores para ser coprodutores e/ou (re)produtores dessa “cultura pop”, “exercendo um papel importante tanto no consumo quanto na disseminação cultural, não apenas como meros consumidores, mas também como intérpretes da cultura que lhes fora imposta, e como transformadores e agentes culturais”. (NEVES, 2011, p. 4).

Diante das produções de nossos estudantes, vemos-os como autores de um novo contexto comunicativo: o *ciberespaço*. O *ciberespaço* amplia as possibilidades de construção de um novo saber ou construído como maneira de questionamento da originalidade, do cânone e da autoria. (LÉVY, 2000). Isso significa que vivemos com a rede mundial de computadores, um momento de refletir acerca do lugar e da noção de autoria.

Foucault (1992, p.32), afirmava que “a noção de autor constitui-se num momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências”. Para ele, a figura do autor está ligada a um discurso que seria sagrado, distinguindo-o do discurso funcional produzido no dia a dia. O *ciberespaço*, contudo, de acordo com as considerações de Neves (2011), surge como um espaço de construção de autores anônimos, um lugar de “novas discursividades”; “constitui-se, ainda, como um ambiente que se propõe a pensar os sentidos e os sujeitos em sua relação com a língua, a cultura e a história.” (NEVES, 2011, p. 11)

Nesse sentido, com a escrita construída na *web*, “o sujeito-autor, enquanto enunciador, assume uma posição determinada (por condições sócio-ideológicas), revelando, a partir da unidade que tenta conferir ao seu texto, que é parte de um hipertexto, a sua própria unidade enquanto sujeito.” (NEVES, 2011, p. 11). E acreditamos que nossos alunos surgem como “sujeitos-autores”, que assumem através de seus textos uma posição social nos blogs, redes sociais e outros espaços da Internet em que estão produzindo.

O problema é que, muitas vezes, nas instituições escolares não se percebe ou valoriza as produções realizadas pelos alunos nestes novos contextos midiáticos. Enquanto professores, apontamos as dificuldades e o desinteresse dos nossos alunos, mas nem sempre nos damos conta de que muitos deles têm praticado a leitura e a produção textual através da Internet; basta observarmos a quantidade de *blogs*, *fotologs* e *videologs* circulados pela *web*, isso sem contar com as páginas no *Orkut*, *Facebook* e *Twitter* construídas por esses sujeitos. Algumas das atividades de leitura e produção escrita que exigimos dos nossos estudantes são realmente desinteressantes, não abrem espaço para criação, não apresentam uma função social. Já no contexto do *ciberespaço*, o aluno leitor-autor percebe função social, encontra interlocutores diversos, compreende que suas produções não serão lidas apenas pelo professor, nem receberão uma nota. Além disso, durante o processo de leitura e escrita na Internet, os estudantes podem encontrar, como vimos, oportunidade de autoria, liberdade para interpretar, sem a obrigação de reproduzir a opinião do professor; criam com autonomia, leem

e escrevem o que querem e porque querem, daí acreditamos provir o prazer que os alunos sentem ao lerem e escreverem diante da tela.

5 ANÁLISE DE DADOS: O QUE NOS DIZEM OS ESTUDANTES E SEUS TEXTOS SOBRE PRÁTICAS DE LINGUAGEM REALIZADAS NA WEB?

Durante o processo investigativo, coletamos pelo menos um texto do *Facebook* de cada um dos nossos alunos, isto é, daqueles que permitiram que estivéssemos em contato com eles nessa rede social. Destes textos, selecionamos 8 para a análise, são produções de 6 alunos, 2 deles são estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipalizada Professora Cecília Augusta dos Santos e 4, estudantes do 8º e do 9º ano do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas. Além dos textos coletados do *Facebook*, selecionamos 6 textos de 3 *blogs* produzidos por dois de nossos estudantes: um dos nossos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas no ano de 2011, primeiro ano da pesquisa e uma de nossas alunas no ano de 2012, estudante do 8º ano, dessa mesma escola;

Todas as produções selecionadas foram analisadas, como já dissemos, com base principalmente na ACD, através da observação de alguns aspectos apontados por Fairclough (2001). Contudo, também trouxemos para a análise considerações de Bakhtin (2003), que compõe nosso referencial teórico, e de outros autores, os quais, de alguma maneira nos auxiliaram na pesquisa, dentre eles estão Sibilía (2008), Marcuschi (2001; 2005), Correa (2007), Freitas (2007) e Guimarães (2010).

É importante ressaltar que as análises apresentam aspectos recorrentes, por isso, um mesmo ponto como o *ethos*, por exemplo, que aparece na análise do primeiro texto, foi repetido em outras análises. Poderíamos ter construído um esquema capaz de mostrar todos os aspectos encontrados, sem a necessidade da repetição, mas consideramos importante analisar texto por texto, a fim de não deixar de expor a individualidade dos falantes (BAKHTIN, 2003) presente em cada produção.

Além da coleta e análise dos textos, realizamos dois debates com alguns de nossos estudantes. Falaremos sobre esses encontros nesta seção do trabalho; primeiramente, buscamos trazer junto à análise construída alguns dos posicionamentos dos alunos que dialogam com nossa visão sobre suas produções - de modo que nossas observações sobre os textos foram alicerçadas não só pelos autores que dialogam conosco na dissertação, mas

também pela opinião dos estudantes – logo após, trouxemos uma descrição dos principais momentos dos debates, bem como dos pontos abordados durante os encontros.

5.1 Textos coletados do Facebook

Apresentamos a seguir o primeiro texto analisado. Trata-se de uma publicação feita em 23 de abril de 2012 pela aluna Letícia Petrucci, de 14 anos, estudante do 8º ano do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, em seu Mural do *Facebook*. É importante ressaltar que, na rede social, a menina escolheu usar uma espécie de apelido, “Leeh Petruccii”.

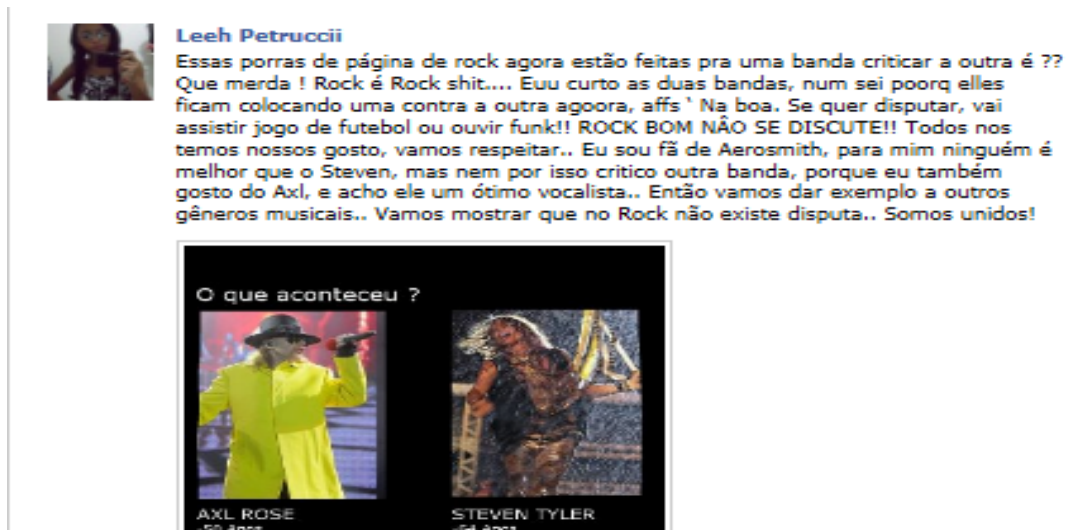


Figura 1 – Texto de Letícia Petrucci, coletado de sua página do Facebook para análise

Como podemos observar, Leeh faz um comentário, apresentando sua crítica acerca de uma comparação entre dois cantores de Rock, o que se vê na imagem compartilhada por ela. A aluna – que assim como os demais alunos participantes da pesquisa, na maioria de suas postagens na Internet, não expõe nada que a identifique como tal neste espaço – critica as páginas de Rock que colocam uma banda “contra a outra”, gerando disputas. Assim, em sua publicação, propõe que os roqueiros deem “exemplo a outros gêneros musicais”, mostrando que “no Rock não existe disputa”. Identificamos no discurso da autora a intenção de mostrar o Rock como um gênero musical superior, inclusive ao Funk, também citado na publicação.

Em primeiro lugar, percebemos no discurso presente na publicação de Letícia o aspecto da *intertextualidade*. Podemos observar este aspecto no trecho “ROCK BOM NÃO SE DISCUTE!!”, o qual tem relação com a conhecida expressão “gosto não se discute”.

Outro aspecto identificado na publicação analisada refere-se ao *ethos*. Segundo Fairclough (2001), o *ethos* está relacionado aos tipos de identidade social, à construção do “eu”. No caso do texto de Letícia, percebemos que ela tenta construir uma identidade que se relacione com a língua inglesa, língua da maioria das bandas de Rock; é o que podemos observar na forma como ela escreve seu nome “Leeh”, em vez de Letícia e também no uso da palavra “shit” que em Português poderia ser traduzida como “merda” ou “droga”. Ao escolher usar a palavra em Inglês, a aluna deseja mostrar que seu discurso está afinado com o do Rock das bandas que aparecem em seu texto. Vemos a mesma intenção no uso do pronome “elles”, grafado com duas letras “l”, assemelhando a palavra em Português a palavras da língua inglesa.

Vemos ainda, na produção, o *estilo individual* (BAKTHIN, 2003) de “Leeh”, sua escrita demonstra sua *individualidade* enquanto falante da língua e expressa também sua *vontade discursiva* (BAKTHIN, 2003). Isto significa que através da maneira como construiu seu texto, Letícia buscou alcançar seu objetivo na publicação: comunicar-se com roqueiros como ela. É interessante notar que as condições menos favoráveis para o reflexo do estilo individual estão nos gêneros do discurso que exigem um padrão, como alguns textos propostos na escola, mas nesse caso, em um texto para o *Facebook*, Letícia não encontrou problemas para mostrar a individualidade de seu estilo.

Analisamos, através da observação de pronomes utilizados por Letícia, as propriedades do texto que correspondem ao(s) destinatário(s) imaginado(s) para ele. Nos seguintes trechos identificamos o uso de pronomes na 1ª pessoa do singular: “**Euu** curto as duas bandas”; “**Eu** sou fã de Aerosmith, para **mim** ninguém é melhor que o Steven, mas nem por isso [**eu**] critico outra banda, porque **eu** também gosto do Axl, e [**eu**] acho ele um ótimo vocalista..”. Acreditamos que ao usar os pronomes na 1ª pessoa do singular, Letícia se posiciona como autora do discurso e também como uma roqueira que não concorda com as discussões geradas entre bandas. A recorrência da 1ª pessoa do singular, também pode significar uma reafirmação da identidade e da opinião expressa no texto, algo comum no discurso de muitos adolescentes.

Encontramos também o uso da 1ª pessoa do plural, não só em pronomes, mas também em verbos no modo imperativo: “Todos **nos** [**nós**] temos **nossos** gosto [s], **vamos** respeitar..”;

“Então **vamos** dar exemplo a outros gêneros musicais.. **Vamos** mostrar que no Rock não existe disputa.. **Somos** unidos!”. Ao fazer uso da 1ª pessoa do plural, Letícia se inclui no grupo de roqueiros e quer chamar atenção daqueles que pensam como ela, isto é, os destinatários imaginados para o seu discurso, os quais poderão concordar com sua posição e seguir suas sugestões, mesmo que ainda não sejam roqueiros. O uso do verbo “vamos” no modo imperativo apresenta um tom de persuasão, Letícia utiliza o seu discurso e parece realmente tentar convencer seus leitores a seguirem suas ideias. É interessante perceber, no último trecho destacado, que a construção “vamos dar exemplo” passa a ideia de que para Letícia, o Rock e conseqüentemente os roqueiros são superiores, melhores, a ponto de serem capazes de dar exemplo aos seguidores de outros gêneros musicais.

Temos ainda o uso da 3ª pessoa do plural, identificado no trecho: “num sei poorq **elles** ficam colocando uma contra a outra.”. A 3ª pessoa do discurso também pode ser vista no uso do pronome indefinido “outros”, no trecho “Então vamos dar exemplo a **outros** gêneros musicais.”. Nestes casos, vemos que Letícia se refere a grupos diferentes, no primeiro trecho “elles” são os donos das páginas de Rock que geram disputa entre bandas; no segundo trecho, os “outros” são os gêneros musicais diferentes do Rock. É possível perceber que Letícia não quer fazer parte de nenhum desses grupos. O uso de diferentes pessoas nos faz pensar na possibilidade de um *dialogismo* (BAKTHIN, 2003) presente no texto de Letícia, pois compreendemos que ao publicar o texto, a aluna esperava que seus interlocutores apresentassem algum tipo de resposta ou reação.

Ademais, encontramos no texto de “Leeh” o que Marcuschi (2001) e Corrêa (2007) chamam de “oralidade na escrita”. Vemos esse aspecto em “affs”: através dessa palavra, provavelmente, Letícia tenta reproduzir através da escrita um som que, na fala, ela faria para expressar sua indicação ou sua reprovação acerca da disputa abordada por ela em sua publicação.

A seguir traremos a análise de mais uma publicação no Mural do *Facebook*, desta vez, trata-se de uma conversa entre três estudantes. A conversa é iniciada com base na publicação de Paolla Carvalho, aluna do 9º ano, do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, que, como veremos, é quem mantém o *controle interacional*. É importante esclarecer que os demais participantes da conversa não são nossos alunos e, como não temos autorização para usar sua imagem na dissertação, alteramos a imagem no lugar de suas fotos.

Paolla afirma que precisa de uma academia e para finalizar sua afirmação, faz uso de um ponto de exclamação, enfatizando sua publicação. Ao lado da frase, a menina usa ainda

Carolina procura apoiar a amiga, expressando uma espécie de solidariedade e incluindo-se no problema apresentado, confessando que também precisa de academia. É o que podemos inferir de sua primeira fala “somos duas peça!”, quer dizer, Carolina deixa subentendido que, assim como Paolla, está acomodada com relação a dietas ou exercícios físicos. A segunda fala de Carolina transmite a mesma noção de apoio, após Paolla declarar que está em uma situação difícil, provavelmente com a balança ou com o fato de ter que se controlar para deixar de comer em excesso, Carolina afirma: “aqui tbm, acabei de comer um hambúrguer para piorar a minha situação”. Já na terceira e última fala de Carolina, ela parece desistir de vez da tentativa de emagrecer, ao pedir à Paolla que a leve ao Mc Donalds. A divergência na fala dos três participantes da conversa leva-nos a refletir sobre uma possível *polifonia* (BAKTHIN, 2008) na publicação, ou seja, há a presença de *vozes polêmicas* presentes no discurso, uma “multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto” (BAKTHIN, 2008, p. 38-9).

Podemos observar também a *intertextualidade/ interdiscursividade* presente na conversa através dos trechos: “é gordinha, mais [mas] é gostosaa”, na fala de Alessandra; em “que isso gordinha, que isso”, no comentário da própria Paolla; e em “me leva no mc donalds?”, no comentário de Carolina. Os três comentários trazem trechos de músicas conhecidas entre os estudantes, a primeira é uma música de Axé e a segunda (presente nos comentários de Paolla e Carolina), um Funk. As próprias autoras das falas fazem questão de expor que suas produções são intertextuais, pois utilizam ao final dos trechos uma nota musical.

Além da *polidez* e da *intertextualidade* já analisados, identificamos de quem é o *controle interacional* na conversa em destaque. Como dissemos anteriormente, é Paolla quem publica o comentário que abre espaço para as falas dos demais participantes e é também ela quem domina o discurso. Isso pode ser percebido por dois fatos principais: o primeiro é a quantidade de falas, Paolla escreve, além da publicação inicial, mais quatro vezes durante a conversa; o segundo fato está na resposta direta e nada polida que Paolla direciona a Thawan – “ralá”, ou seja, “sai fora”, “não se mete”- resposta esta que leva Thawan a não participar mais da conversa.

Observamos também a resignificação de palavras na conversa analisada. Vemos tal resignificação nas palavras “peça”, “tocou” e “ralá”. No caso da primeira palavra, percebemos que ela é empregada conotativamente na fala de Carolina, no mesmo sentido do uso também resignificado da palavra “figura”, para indicar que Carolina e Paolla “não têm

jeito”, “não mudam sua atitude”. A segunda palavra, “tocou”, é empregada em uma construção na voz reflexiva, “demorou mas vc se tocou”; mais uma vez, a palavra não é usada em seu sentido usual, Thawan usou a expressão “se tocou” para dizer que Paolla “percebeu”, “admitiu sua necessidade”. A última palavra destacada, “ralá”, também está ressignificada; o vocábulo é recorrentemente usado por adolescentes e jovens no sentido de “sai”, “vai embora”, “não se intromete”, como já havíamos apontado.

Há ainda na conversa desenvolvida a partir da postagem de Paolla, uma recorrência do uso de elementos paralinguísticos, que, aliás, estão muito presentes na escrita da Internet ou “Internetês” (LEBRE, 2009). Já falamos sobre o *emoticon* (: //) utilizado por Paolla em sua primeira fala, mas também observamos *emoticon* na fala de Paolla dirigida a Thawan (**u.u**), esse *emoticon* representa dois olhinhos fechados com um narizinho entre eles. Em outros momentos da conversa, percebemos também o uso da repetição de algumas letras, como “uashauashauasha”, “ehuheuehuheu”, que indicam que seus autores estão zombando ou rindo com seus interlocutores e “rsssssss”, “rs”, que, além de “kkkkkkkkkkkkkkkk” já comentado aqui, expressam risos.

Marcuschi explica que “gêneros não são atividades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.” (2006, p.30). Isso significa que os gêneros são sujeitos às condições culturais, históricas, políticas e ideológicas, por isso é possível dizer que se torna comum, nos espaços virtuais, a recorrência de repetição de letras com significado ou de sinais gráficos, formando *emoticons*, expressões possibilitadas pela dinâmica desses espaços.

Durante os dois debates que realizamos, o uso de *emoticons*, bem como de repetições de letras e abreviações na escrita da Internet – o que não apareceu apenas na conversa entre Paolla e seus amigos - foi assunto entre os estudantes. Os alunos buscaram explicar o porquê desse tipo de escrita; segundo eles é algo típico da *web*, uma espécie de “modinha” entre os usuários de *blogs*, MSN e redes sociais. É interessante ressaltar que os estudantes reconhecem que essa escrita é diferente da culta, daquela priorizada pela escola; além disso, conseguem perceber que a utilização de abreviações, repetições, *emoticons* (e outros recursos paralinguísticos) podem ser estratégias discursivas para atrair leitores no contexto específico do *ciberespaço*.

Os alunos declararam ser “divertido” escrever assim, pois não “há regras”, “é mais rápido”; eles reconhecem que a linguagem da escola é outra, sabem que se escrevessem desse modo nas atividades escolares “nunca aprenderiam o certo”. Os estudantes buscam uma forma

de autoria, desejam ser originais através dessa linguagem recorrente nos *blogs* e redes sociais. Eles confessaram também que, às vezes, por causa desse tipo de linguagem, nem eles entendem a escrita de seus colegas na *web*. Ademais, compreendem que muitos redigem seus textos assim para expressar o que gostariam de dizer “como se estivessem falando”, conversando, isto é, valorizam a mistura entre oralidade e escrita.

Lebre (2009) confirma algumas das palavras de nossos alunos, como já vimos, ela aponta que “o ‘Internetês’ não se obriga a ser escrito de acordo com a norma culta, (...) o que ele busca, singularmente, são dois objetivos prementes: a rapidez da comunicação e a expressão das emoções e reações entre os interlocutores utilizando-se da escrita.” (2009, p.3). Sobre a “Oralidade na escrita”, a autora destaca ainda a busca pela emoção no ato de teclar, segundo ela, há uma intenção de tornar a comunicação via Internet o mais próxima possível da interação face a face, ou seja, deseja-se escrever como se fala e “escrever emoções”.

Com relação ao uso de letras maiúsculas e repetições, segundo os estudantes, essas escolhas teriam como justificativa o desejo de “chamar atenção”, enfatizar. De acordo com os alunos, em um texto escrito à mão, não utilizariam esses recursos. Da fala dos alunos, inferimos que, possivelmente, se precisassem escrever os mesmos textos na escola, Letícia, Paolla e tantos outros estudantes/usuários do *ciberespaço* fariam uso de outra linguagem, mas na Internet eles sabem que os possíveis leitores de seus textos não os cobrarão ou avaliarão como o professor na escola.

Identificamos ainda algumas questões concernentes à relação de Paolla com seus amigos no *Facebook*. Paolla revela na Internet ser uma menina comunicativa, popular, com um perfil de líder e esses traços podem ser observados no discurso construído por ela no *ciberespaço*. A popularidade de Paolla pode ser percebida pelo próprio fato de o controle interacional na conversa analisada pertencer a ela. Além disso, podemos perceber o número de pessoas que curtiram a fala de Paolla (número localizado na parte superior da imagem acima), foram dezesseis as pessoas que curtiram a breve e objetiva publicação de Paolla, isto é, aprovaram, se identificaram, concordaram ou simplesmente não quiseram comentar, mas mostrar à autora que leram e de alguma forma deram atenção a sua publicação.

Analisamos a seguir uma publicação realizada em 12 de agosto de 2012 por Ana Lícia, aluna do 8º ano da Escola Municipalizada Profª Cecília Augusta dos Santos.



Figura 3 – Texto de Ana Lícia Parcial, coletado de sua página do Facebook para análise

O texto de Ana Lícia possui um caráter autobiográfico, visto que fala de traços de sua infância, um passado próximo. O tom do texto parece anunciar que Ana Lícia não é mais essa “menininha”, suas crenças de adolescente são outras. A temática do texto relaciona-se ao *ethos*, Ana Lícia deseja posicionar-se como uma adolescente, não mais como uma criança, “uma menina que brinca de boneca”. Essa ideia fica marcada pelo uso dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo: “brincou”, “acreditava”, “corria”. Enquanto adolescente, Ana Lícia dirige-se a outros adolescentes, seus amigos no *Facebook* e, portanto, destinatários de seu texto, a quem ela deseja reafirmar essa postura de adolescente.

Percebemos também que Ana Lícia publica junto ao texto uma imagem, uma foto sua, a qual parece dialogar com a mensagem passada pelo texto. Na imagem, vemos uma menina que quer parecer “sapeca”, “esperta” e não “uma menina que brinca de bonecas e acredita em princesas”. Essa união entre a foto e o texto escrito mostra a presença da articulação de linguagens na publicação de Ana, ou seja, não há apenas uma linguagem, mas um misto entre texto verbal e imagem, algo muito característico da *web*.

A multimodalidade de linguagens foi abordada durante os debates realizados. Alguns estudantes não sabiam que uma imagem pode ser considerada texto, o que aprenderam conosco nesses encontros. Concernente ao assunto, os alunos afirmaram: “quando [o texto] tem uma imagem é mais interessante para ler”; eles também compreendem o uso de imagens como estratégia discursiva para chamar a atenção de leitores e percebem, inclusive, que as pessoas “curtem” mais os textos atrelados a imagens, mesmo quando aparentemente estas não tem uma ligação direta com o texto escrito.

Ressaltamos a necessidade de a escola desenvolver um trabalho de leitura crítica acerca das imagens e de textos que carregam a articulação de linguagens. Para Guimarães (2013, p.10), “a presença dos textos multimidiáticos no espaço escolar é condição necessária à formação de leitores críticos [...]. No entanto, o acesso aos textos não é suficiente. É preciso pensar nos modos como eles têm sido inscritos nas práticas pedagógicas”. Vemos que os estudantes trazem, ao lado de suas produções escritas na *web*, figuras e algumas vezes sons e vídeos e até percebem que esse tipo de articulação pode funcionar como estratégia para atrair leitores; contudo, possivelmente, eles não se dão conta de todas as estratégias discursivas que podem ser desenvolvidas através da construção de textos multimidiáticos.

Atentamos ainda para o fato de que, na perspectiva deste trabalho, entendemos: assim como a leitura de textos puramente verbais, a leitura de textos multimidiáticos não possui uma única significação; as condições de formação desses textos – através da articulação de linguagens – já apontam para a existência de sentidos variados que podem ser atribuídos a eles. Além disso, ao contrário do que se supõe, a leitura desses textos pode ser mais complexa, afinal, se não estivermos atentos, seremos orientados a uma única interpretação, dirigida, por exemplo, por uma imagem localizada próxima ao texto verbal. Nas palavras de Guimarães (2013),

a articulação de linguagens pode dificultar a atribuição de outros sentidos diferentes do hegemônico [...] as linguagens não funcionam como transmissores de informações, mas como discurso, isto é, efeito de sentido entre interlocutores em um contexto histórico-social. Neste jogo, os modos de articulação de linguagens vão orientando de forma complexa os sentidos na interação social entre interlocutores. Portanto, participam da prática social. (GUIMARÃES, 2013, p. 3).

Por isso, a escola poderia auxiliar os educandos no desenvolvimento da leitura crítica de todos os textos com os quais estão em contato, verbais, imagéticos ou multimidiáticos, a fim de que a legitimação de sentidos hegemônicos seja evitada. Como dissemos, não basta estar em contato com os textos multimidiáticos; de acordo com Guimarães (2013, p.9), “as leituras destes mesmos textos tendem a não levar em conta a articulação das linguagens que os constituem, sobretudo como são orientados os sentidos para legitimar um hegemônico”, ou seja, o contato com os textos nem sempre revela uma leitura crítica dos sentidos e dos modos da sua circulação.

Voltando ao texto analisado, destacamos que a publicação não é criação de Ana Lícia, mas uma cópia ou apropriação de parte de um texto encontrado por nós no *fotolog* de Elisângela Santos, de Porto Alegre (<http://www.fotolog.com.br/elisangelasantos/60951563/>),

texto este que, possivelmente, circula em outros espaços da *web*. Quando dizemos que a aluna fez uma cópia, não julgamos essa prática como um plágio; acreditamos que no contexto da *web* seja mais adequado falar em socialização dos textos, pois é comum, inclusive no *Facebook*, o compartilhamento. Há *intertextualidade* na própria construção de textos como o analisado, isso é o que Freitas (2005) aponta como um traço comum nos sites produzidos por adolescentes: a construção coletiva. Muitas vezes, na construção doméstica de sites e *blogs*, os jovens e adolescentes “copiam” efeitos, informações, imagens de outras páginas da *web*; a partir dessa estratégia, os adolescentes tornam-se “leitores, produtores e emissores de informações” (FREITAS, 2005, p. 91).

É preciso ressaltar que apesar de Ana Lícia ter copiado tal trecho do *fotolog* (ou de outro local da Internet), modificou a grafia do texto. Como vemos a seguir, Elisângela utiliza a grafia padrão:

~Sou a menininha que brincou de bonecas; ♥
 ~Sou a menininha que acreditava em princesas; ♥
 ~Sou aquela menininha que corria na rua, para tentar viver; ♥

Quadro 2 – Texto original coletado do *fotolog* de Elisângela Santos e reformulado por Ana Lícia em sua publicação no *Facebook*

Já Ana Lícia faz algumas modificações, que incluem a repetição e a troca de uma letra por outra, como vemos nas palavras “soou”, “meniininha”, “boneka”, “qee”, “qeê”. Como temos observado, essa grafia diferenciada é algo recorrente em textos escritos no contexto da Internet, principalmente no MSN e nas redes sociais; neste caso, a grafia escolhida por Ana revela seu *estilo individual* de escrita, em especial na *web*.

Trouxemos ainda uma publicação do Mural do *Facebook* de Igor Santos, estudante do 8º ano da Escola Municipalizada Profª Cecília Augusta dos Santos. A publicação foi realizada em 14 de agosto de 2012. O texto de Igor traz uma *intertextualidade* que tem nos chamado atenção em publicações realizadas por muitos alunos no *Facebook*: a relação com programas televisivos, em especial com a novela *Avenida Brasil*, exibida entre 26 de março e 19 de outubro de 2012 pela Rede Globo de televisão. Durante sua exibição, a novela alcançou um alto nível de audiência e muitos dos nossos alunos eram seus telespectadores; esses alunos faziam comentários sobre a novela, além de compartilharem textos e imagens referentes a seus personagens.



Figura 4 – Texto de Igor Santos, coletado de sua página do Facebook para análise

Igor publica um pequeno texto, uma mensagem rápida em que anuncia, com letras em caixa alta, as quais indicam um grito, que ele está saindo do *Facebook* para ver a novela *Avenida Brasil*. Essa informação fica explícita pelo uso dos verbos “PARTIU” e “FUI”, que tornaram-se gírias em redes sociais. Destacamos também a presença de um *emoticon*, uma “carinha rindo”, formada por sinais gráficos (*---*), a qual expressa a alegria de Igor ao dizer que assistirá à novela.

Vejamos outras publicações de nossos estudantes relacionadas à novela das 9h.



Figura 5 – Texto de Luan Reis, coletado de sua página do Facebook para análise

Nessa publicação de 20 de julho de 2012, Luan, aluno do 8º ano do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, compartilha uma foto da página *HAHA*. A foto traz a imagem de Dercy Gonçalves - ícone de humor no Brasil – com uma fala localizada em balão como os das histórias em quadrinhos. A suposta fala de Dercy, repleta de palavrões, uma característica da humorista, faz referência a “Rita” (ou “Nina”, outro nome da personagem na novela), uma das personagens principais da novela “Avenida Brasil”. Durante algumas semanas, circularam no *Facebook* diversas publicações com o bordão “É culpa da Rita”, falado por “Carminha”, vilã

da novela e rival de “Rita”, assim, encontraram-se publicados no *Facebook*, imagens da própria Carminha com textos como “Esse frio só pode ser culpa da Rita!”.

A opinião de Luan sobre a imagem por ele compartilhada é expressa pela palavra “FATO”, a qual indica que concorda com a “fala da Dercy”, ou seja, ele também está irritado com todas as publicações que dizem ser “tudo culpa da Rita”. A palavra “FATO” tem sido usada na rede social aqui estudada justamente para indicar que alguém está concordando com alguma afirmação ou informação, é como se dissessem “Isto é um fato, é verdade”. Encontramos desse modo uma ressignificação do termo, um dos aspectos indicados por Fairclough (2001).



Figura 6 – Texto de Ana Maria Cosso, coletado de sua página do Facebook para análise

Acima, temos a foto compartilhada da página *Sonhos de Jovem* por Ana Maria Cosso, cujo apelido é Aninha, estudante do 8º ano do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas. A relação da imagem com a novela se dá a partir da descrição e de imagens da personagem Suellen, uma “perigete do (bairro) Divino”. Pelo que percebemos, Aninha fez uma espécie de teste para descobrir qual personagem da novela ela seria e teve como resultado a “Suellen”. A aluna compartilha a imagem para mostrar a uma amiga esse resultado e ainda comenta “kkkkkkkkkkk Quem dera neh...”. Inicialmente, entendemos através desse comentário que ela

deseja ser como a personagem, mas em conversa, Aninha nos contou que, na verdade, estava sendo irônica com uma amiga, a qual, no bate-papo do próprio Face, conversava com ela sobre o assunto.



Figura 7 – Texto de Igor Santos, coletado de sua página do Facebook para análise

Voltamos a uma publicação de Igor Santos, o aluno compartilha uma foto de Lázaro Schimit, a qual traz duas imagens que demonstram a rivalidade entre “Carminha” e “Rita”. Durante algumas semanas da novela, “Rita” (ou “Nina”) torturou sua rival; na publicação por nós selecionada há *intertextualidade* com a novela, mas o objetivo principal não é falar da obra global, mas brincar com a cidade de Itaboraí, um lugar considerado rural, sem atrativos. De acordo com a publicação, ir para Itaboraí seria um “castigo” para “Carminha”. Lembramos que Igor é um aluno da cidade de Itaboraí, mas não se importa em compartilhar um texto que satiriza o lugar onde mora.

Ressaltamos que a novela “Avenida Brasil” não é o único programa televisivo presente em diversas publicações do *Facebook*. São recorrentes também comentários e compartilhamentos sobre as “empreguetes”, da novela *Cheias de charme*, também da Rede Globo de televisão, do seriado *Chaves*, exibido pelo SBT e do programa humorístico *Pânico*, atualmente exibido pela Bandeirantes.

Nos textos analisados acima, nos quais o discurso faz referência a algum programa televisivo, vemos a presença de uma tendência discursiva apontada por Fairclough (2001): a *comodificação*. A reificação/coisificação no âmbito da linguagem está ligada à influência do discurso mercadológico sobre discursos e práticas que não são mercadológicos em sua essência. Lima; Nobre (2012) salientam que como essas práticas já estão disseminadas na

sociedade contemporânea, causam um efeito de naturalização, ou seja, “são automatizadas pelas pessoas à medida em que estão expostas à materialidade textual-discursiva (oral e/ou escrita) em que tais tendências estão produzidas.” (2012, p.620). A naturalização ou aceitação inconsciente da *comodificação*, bem como da *tecnologização* e da *democratização* - demais tendências destacadas por Fairclough (2001) – transforma esses fenômenos em algo esperado.

Lima; Nobre (2012) afirmam que com o avanço das novas tecnologias, os gêneros textuais praticados em ambiente virtual são passíveis à *comodificação*, pois

as práticas mercadológicas encontraram no ambiente virtual um espaço frutífero para sua disseminação, tanto pelas mais variadas ferramentas disponíveis no meio digital [...] quanto pela capacidade de se atingir a um público amplo e bem diversificado. (LIMA; NOBRE, 2012, p. 622).

É possível perceber que muitos usuários de redes sociais revelam a *comodificação*, bem como a *democratização* e a *tecnologização* em seus discursos de maneira natural, atendendo a uma espécie de demanda. A *democratização* é revelada, por exemplo, através da presença do coloquialismo e da intertextualidade nos textos de muitos de nossos alunos na Internet, aspectos que dão a impressão de que a *web* é um espaço democrático, de todos, onde é possível copiar e compartilhar textos em redes de colaboração (SANTAELLA; LEMOS, 2010). Já a *tecnologização* pode ser observada no fato de os alunos produzirem ou compartilharem textos com a intenção de convencer e/ou chamar atenção de seus amigos na rede social ou seguidores de seus *blogs*.

Nos encontros realizados, os alunos afirmaram que é comum publicar comentários ou compartilhar informações sobre vários programas televisivos; foi o que observamos nos textos selecionados acima, uma diversidade de textos que de alguma maneira tratam de uma novela ou outro programa de televisão. Pode ser, porém que os alunos não se deem conta de que ao falarem da novela “Avenida Brasil”, por exemplo, estejam fazendo a propaganda de um produto global. Cabe ressaltar: os alunos sabem que a opinião deles não mudará o rumo da novela, por exemplo, mas querem expressar seu ponto de vista. Além disso, durante o debate alguns estudantes afirmaram que, quando se trata de algum assunto exibido na televisão, querem ser os primeiros a comentar algo por eles observado, sua expectativa é a de que esse comentário seja “curtido” e também comentado por seus amigos na rede.

É preciso ressaltar com relação à *comodificação* que, mesmo quando essa tendência não aparece no texto produzido pelo usuário da rede social, como é possível ver na primeira publicação de Igor, é comum que essa tendência seja percebida em publicações que são

compartilhamentos de sites ou páginas da própria rede social. Esse fato pode ser percebido nos textos compartilhados por Luan e Aninha, os quais foram retirados, respectivamente, das páginas “HAHA” e “Sonhos de Jovem”; por mais que Luan e Aninha talvez não tenham observado, ao compartilharem os textos, fizeram uma propaganda das páginas, cujos nomes ficam localizados na parte superior da publicação.

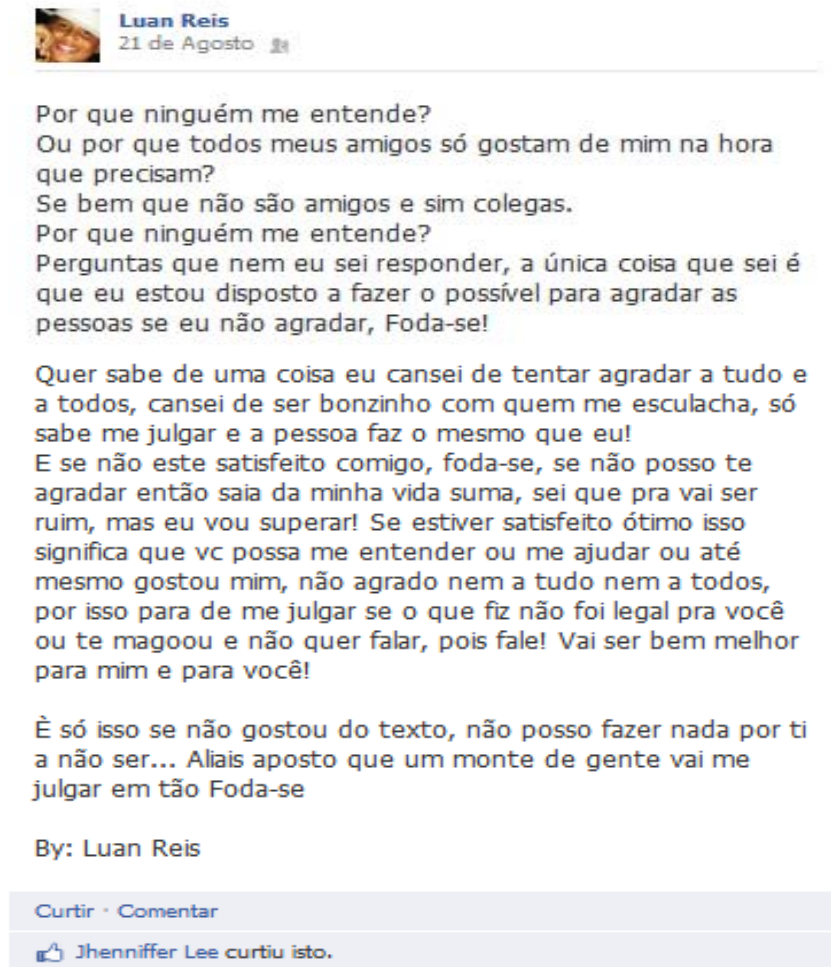


Figura 8 – Texto de Luan Reis, coletado de sua página do Facebook para análise

Essa é uma publicação de 21 de agosto que coletamos do Mural do *Facebook* de Luan Reis, outro de nossos alunos do 8º ano do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, que já apareceu em nossas análises. Diferente da maioria dos textos publicados no *Facebook*, o texto de Luan é um texto um pouco mais extenso. Falamos acerca desta questão, durante o primeiro encontro realizado com os alunos; segundo os estudantes, ao depararem-se com textos longos na Internet não têm o costume de lê-los, a não ser que o assunto dos textos os interesse. Isso

nos permite entender o fator do interesse pela temática ou pela estrutura de um texto como aspecto fundamental para que os estudantes realizem a leitura do mesmo.

O texto de Luan foi escrito na íntegra pelo aluno, sem cópias ou compartilhamentos; nessa produção, o aluno tece, com um tom de ironia, uma espécie de desabafo, o qual decide expor para todos os seus amigos na rede social. O Mural do *Facebook*, como já mencionamos, faz algumas perguntas; essas perguntas se revezam e usam como vocativo o nome do próprio usuário, por exemplo: “O que você está fazendo, Luan?”. Um dos questionamentos do Mural é “O que você está sentindo?”, pergunta que traz em si o aspecto da intimidade; parece-nos que é essa a pergunta respondida por nosso aluno.

Dessa forma, o primeiro traço que destacamos na publicação de autoria de Luan é a exposição da intimidade, falaremos um pouco mais sobre essa questão adiante, quando analisarmos um *blog* de outro de nossos alunos, mas já chamamos Sibilía (2008) para o diálogo, pois a autora apresenta em suas considerações algumas questões que nos ajudam a refletir acerca da escrita de si na *web*:

[...] essas novas formas de expressão e comunicação que hoje proliferam - blogs e fotologs, redes de relacionamentos, *webcams* e vídeos caseiros – devem ser consideradas *vidas* ou *obras*? Todas essas cenas da vida privada [...] são obras de arte produzidas pelos novos artistas da era digital? Ou talvez se trate de algo completamente novo, que levaria a ultrapassar a clássica diferenciação entre essas duas noções? (SIBILIA, 2008, p. 29, grifos da autora).

O que Sibilía (2008) quer ressaltar? As práticas de escrita autobiográfica configuradas na Internet como possíveis ficções, “intimidades inventadas”. Como saber se os indivíduos, ao contarem acontecimentos pessoais em *blogs*, no *Facebook* e outros meios, estão mentindo, criando ficções ou falando de fatos realmente reais? Contudo, o fato de não termos resposta para essa pergunta, não torna esses relatos desinteressantes, pelo contrário. Ademais, a impossibilidade de conhecer a autenticidade dos relatos não é exclusividade da escrita de si na Internet. Quem pode garantir que a escrita de diários, histórias de vida, biografias educativas, memoriais e outros gêneros que têm como objetivo narrar fatos da vida de seus autores revelam uma verdade sobre esses sujeitos ou apenas uma ficção daquilo que gostariam de ser, acreditam ser ou, ainda, daquilo que é deles esperado?

Identificamos essa possibilidade da autobiografia no texto de Luan aqui analisado como ficção, ou “autoficção”²⁰ (SIBILIA, 2008). Contudo, parece-nos que Luan redige um texto no qual trata de um assunto que realmente o incomoda, o entristece; nos surpreendemos

²⁰ Ao usar o termo “autoficção”, Sibilía (2008) apropria-se das considerações de Philippe Lejeune.

ao ver pensamentos íntimos sendo expostos em um espaço considerado público, o que nos leva a constatar que, como os *blogs* pessoais, as redes sociais se tornaram “diários éxtimos” (SIBILIA, 2008).

Luan inicia seu texto com uma pergunta – “Por que ninguém me entende?” – a qual parece ser dirigida ao(s) suposto(s) destinatário(s) do texto e ao mesmo tempo ao seu autor, já que ele mesmo procura respondê-la ao longo de sua reflexão. Vemos nesse ponto um possível *dialogismo* (BAKTHIN, 2003) presente no texto do aluno, o qual espera uma atitude responsiva, uma reação daqueles que estarão em contato com seu texto ou de si mesmo, afinal, como vimos, há momentos em que busca dar respostas aos seus próprios questionamentos.

Como se trata de uma produção de caráter autobiográfico, seu autor escolheu escrevê-la na primeira pessoa do singular sem deixar de manter um contato com seu(s) leitor(es) imaginado(s), como podemos ver no segundo parágrafo: “Quer sabe[r] de uma coisa eu cansei de tentar agradar a tudo e a todos, cansei de ser bonzinho com quem me esculacha, só sabe me julgar e a pessoa faz o mesmo que eu! E se não este [estiver] satisfeito comigo, foda-se, se não posso te agradar então saia da minha vida suma, sei que pra [você] vai ser ruim, mas eu vou superar! Se estiver satisfeito ótimo isso significa que vc possa [pode] me entender ou me ajudar ou até mesmo gostou [de] mim, não agrado nem a tudo nem a todos, por isso para de me julgar se o que fiz não foi legal pra você ou te magoou e não quer falar, pois fale! Vai ser bem melhor para mim e para você!”. Como é possível perceber, o parágrafo é iniciado com uma locução verbal que evoca o(s) leitor (es) (“Quer saber”), logo depois, o autor retoma a primeira pessoa do singular (“eu cansei”) e ainda em outros momentos volta a dirigir-se ao(s) destinatário(s) (“E se não este **estiver** satisfeito”; “**saia** da minha vida **suma**”; “Se **estiver** satisfeito [...] isso significa que **vc** possa **[pode]**”; “**para** de me julgar se o que fiz não foi legal pra **você** ou te magoou e não quer falar, pois **fale!**”; “Vai ser bem melhor para mim e para **você!**”).

Percebemos ainda uma mistura no texto entre a escrita comum, padrão e a abreviação utilizada no contexto da Internet; vemos esse aspecto no mesmo parágrafo (2º parágrafo), na palavra você, que em alguns momentos é redigida como “vc”.

Outro traço encontrado na publicação de Luan é a relação entre o conteúdo do texto e o *ethos*. Em sua publicação, o aluno fala de seus sentimentos, sentimentos que, aliás, nos parecem ser verdadeiros e comuns na faixa etária em que Luan se encontra, a adolescência. O menino fala de suas inquietações, da forma como se sente incompreendido e demonstra suas

ideias através de um tom de revolta, sendo, em alguns momentos, até mesmo agressivo com seus leitores, o que podemos perceber através de termos como “Foda-se” e “esculacha”. Parece-nos ainda que Luan sabe quem estará em contato com seu texto e faz questão de deixar essa espécie de “recado malcriado” para seus destinatários.

Como último traço, destacamos o fato de Luan ressaltar que ele é o autor do texto. Normalmente no *Facebook* os usuários não assinam suas produções, já que acima de cada publicação ficam localizados o nome do usuário e a imagem escolhida, muitas vezes, uma foto deste. Contudo, provavelmente por saber que muitas publicações são compartilhamentos de outras páginas, o aluno assina “By: Luan Reis”, que significa “Por: Luan Reis”. O uso da palavra inglesa “By” também está relacionado ao *ethos*, assim como vimos na análise do texto de Leticia, os adolescentes parecem identificar-se com a cultura americana e a língua de origem inglesa, com a qual têm contato principalmente através de músicas, filmes e séries.

5.2 Textos coletados em blogs

Analisaremos, a seguir, o discurso presente no *blog* “Se liga Oliver” (seligaoliver.blogspot.com), criado por Rothyer Fernandes, que no ano de 2011, primeiro ano da pesquisa, foi um dos nossos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, também estudante do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, situado no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. O *blog* foi criado sem que houvesse nenhuma sugestão de nossa parte. Descobrimos a existência da página, quando, logo no início da pesquisa, perguntamos, através de questionários e de conversas informais, se os estudantes possuíam *blogs* ou conheciam alguém que possuísse. Assim, Rothyer disponibilizou-nos o endereço de seu *blog*. Quando o acessamos, tivemos uma surpresa: o educando havia postado a foto de uma professora, foto esta, retirada durante uma aula; o estudante editou a foto, tendo por intenção ridicularizar a docente. Ficamos sem saber qual atitude tomar. Decidimos, então, conversar com o aluno e incentivá-lo a criar algo que pudesse atrair leitores. O resultado é o *blog* atual, que já possui seis seguidores.

Rothyer Fernandes ou Oliver Swan/ Oliver Lavigne/ Oliver Smile/ Tino Wack - pseudônimos criados para o contexto da Internet, sobre os quais falaremos posteriormente – postou fotos editadas por ele, como se observa na primeira imagem abaixo, e um texto, intitulado “Eu nasci assim”, o qual podemos ver na segunda imagem.

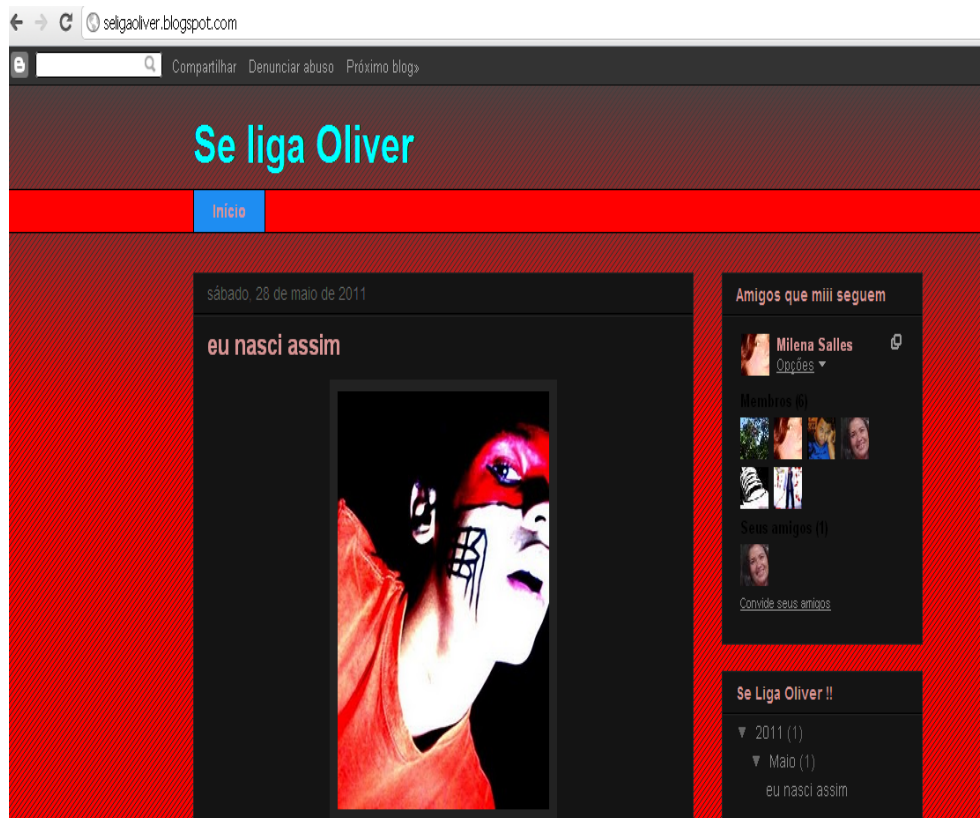


Figura 9 – Página inicial do blog “Se liga Oliver” de Rothyer Fernandes, coletada para análise

No geral, podemos identificar que o texto (localizado abaixo) produzido por Rothyer traz aparentes incorreções gramaticais e ortográficas. Como o aluno não apresenta as mesmas incorreções na escola, nos arriscamos a afirmar que aquilo que seria considerado erro gramatical ou ortográfico está presente propositalmente na construção do texto. Entendemos com nossos alunos que muitos “erros” de escrita são produções conscientes, eles sabem que a norma culta exige outra regra, mas reinventam as regras ortográficas e gramaticais na hora de escrever na *web*. Durante o segundo encontro realizado, Rothyer demonstrou já não se lembrar de suas intenções no *blog*, de seus supostos “erros”, mas após reler o texto, confirmou que as escolhas foram “de propósito”. O que os alunos querem é ter seus discursos aceitos, ou seja, na maioria das vezes em que produzem algo na Internet, eles pensam em seus interlocutores, nos possíveis leitores de seus textos.

A produção do estudante é, na verdade, de acordo com nossa observação, uma espécie de conto, no qual seu narrador – cremos que o próprio “Oliver Swan” – fala sobre si mesmo, seus lados, suas faces... Percebemos também certo caráter autobiográfico no texto produzido por Rothyer, já que expressa sentimentos do próprio autor/narrador. Por outro lado, podemos

considerar o texto como ficção ou “autoficção”, com traços de uma escrita de si, produzida para ser exposta publicamente.

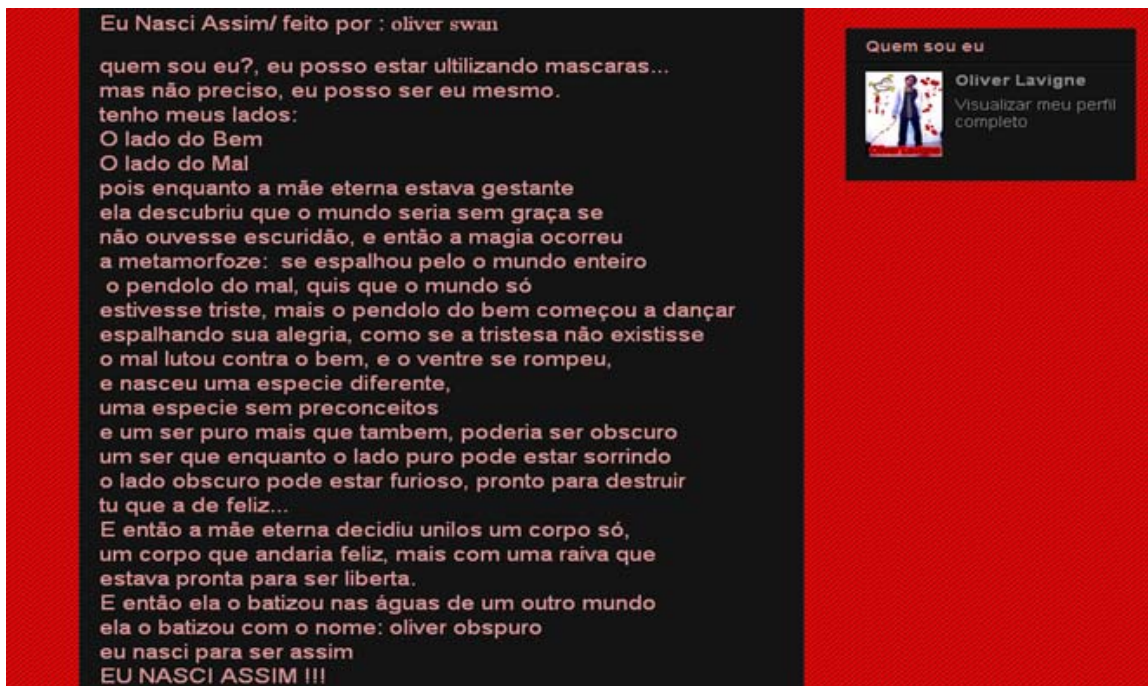


Figura 10 – Texto de Rothyer Fernandes, coletado de seu blog “Se liga Oliver” para análise

Com relação à identidade e à criação de personagens na Internet compreendemos que muitos estudantes gostam de criar personagens e até espécies de nomes artísticos em espaços da *web*. Ao longo do segundo encontro, começamos a envolver os estudantes nessa questão, a partir da observação do *blog* de Rothyer, no qual ele cria o personagem Oliver; também falamos sobre outros de seus personagens como Tino Wack, que, segundo o próprio Rothyer é usado no Face para representar o seu “lado dançarino”. Rothyer explicou-nos que criou Oliver em um momento difícil de sua vida, essa personagem era uma forma de se esconder dos problemas; o aluno chegou a dizer “quando eu ainda era Oliver”, ou seja, ele realmente vivia outra identidade. Foi possível perceber assim que muitos usuários da Internet podem encontrar na rede mundial de computadores uma “experiência do fora” (LEVY, 2010), é como se pudessem projetar-se no *ciberespaço* para outro contexto, outra realidade. Como o próprio Rothyer afirmou, através de seus personagens, ele tem coragem para falar, para postar coisas que nem sempre o Rothyer teria coragem de dizer.

Partiremos agora para a observação dos critérios de análise propostos. Começaremos pelos tipos de identidade construídos no texto, pelo *ethos*, e pela maneira como “Oliver Swan”, que como dissemos é o narrador do texto, se posiciona para revelar sua intenção: falar, em tom poético, sobre “quem ele é”, sobre “como ele nasceu”. O texto começa com o

uso da 1ª pessoa do singular, assim, Rothyer/Oliver se coloca como autor/ narrador do texto. A partir do trecho “pois enquanto a mãe eterna estava gestante (...)”, o autor parte para a 3ª pessoa do singular, a fim de explicitar quem o gerou; ao final do texto, a 1ª pessoa do singular é retomada. Ao total, incluindo as construções implícitas, o pronome “eu” é usado nove vezes.

Como conhecemos o aluno em questão, podemos afirmar que o *ethos* apresentado no texto aproxima-se bastante da personalidade de Rothyer, um menino criativo, que realmente tem vários lados, várias faces, que - parafraseando o texto do *blog* - “pode estar utilizando máscaras, mas não precisa”. A construção deste *ethos* no texto se dá por meio de uma produção, que, repetimos, possui um caráter autobiográfico, aproximando-se da escrita de si. O que temos considerado como escrita autobiográfica ou escrita de si, neste trabalho, está relacionado às considerações tecidas por Sibilía (2008), que analisa as práticas de linguagem em espaços da *web*, nos quais os indivíduos publicam textos escritos, fotos, vídeos e outros gêneros, revelando parte de sua intimidade, de seus sentimentos, emoções, reflexões, ainda que de forma ficcionalizada. E aproveitamos este momento do texto para falar um pouco sobre este tema tratado pela autora, o qual se relaciona com a análise realizada.

Sibilía (2008) aponta que temos vivido um período, no qual a criatividade tem sido supervalorizada, inclusive a criatividade das pessoas ditas comuns, cujas criações são divulgadas por diferentes meios midiáticos. Como a autora ressalta, “*você, eu e todos nós* estamos ‘transformando a era da informação’. Estamos modificando as artes, a política e o comércio, e até mesmo a maneira de percebermos o mundo.” (2008, p.8,9 grifos da autora). A Internet tem contribuído e muito para tais modificações, no contexto da *web* 2.0, todos parecem incentivados a mostrar mais de si, daquilo que fazem, daquilo que, supostamente, são; daí o surgimento de milhares de *blogs*, *fotologs*, *videologs*, perfis em *Orkut*, *Facebook*. O *blog* de Rothyer é um exemplo deste movimento. E as modificações não se dão somente com relação à leitura e produção literária, como no *blog* aqui analisado, mas também com relação a trocas - o *ciberespaço* parece atrair-nos ao contato com diferentes pessoas, histórias, realidades, ainda que não tão reais assim.

Para falar da construção da escrita de si na *web*, Sibilía (2008) apresenta informações sobre uma vertente da produção de *blogs* que tem os aproximado dos diários íntimos: os *blogs* confessionais. Os textos neles postados podem ser inscritos na categoria dos gêneros autobiográficos, em que há uma “identidade entre autor, narrador e o personagem”. (BATISTA, 2008, p.105). Contudo, os *blogs* confessionais diferem-se dos demais gêneros

autobiográficos pelo fato de apresentarem, geralmente, fatos ocorridos no presente e por estarem em constante construção.

Os *blogs* confessionais são, na verdade, diários *éxtimos*, pois neles, os indivíduos expõem “a própria intimidade nas vitrines globais da rede” (SIBILIA, 2008, p.13), contando “suas peripécias cotidianas” (p.12) por meio de palavras escritas, fotos e vídeos. Podemos dizer, portanto, que uma das tendências da escrita de si nos *blogs* e também nas redes sociais, como vimos, em especial no texto de Luan e Rothyer, é a espetacularização da intimidade, também apontada por Sibilialia (2008).

Baumam (2008) esclarece que hoje os adolescentes são “aprendizes” da “arte de viver” numa sociedade confessional, na qual vem desaparecendo a fronteira existente entre o privado e o público, sociedade em que expor a intimidade publicamente tem-se tornado quase um dever. Com tudo isso, há, principalmente entre jovens e adolescentes, um aumento pela preferência de *fotologs* e *videologs* em detrimento dos *blogs* usuais, ou seja, há uma prioridade pela exposição da autoimagem, mais até que de informações passadas através de textos escritos. Nesse contexto, os *blogs*, o *Orkut*, o *Facebook* e outros espaços da *web* tornam-se meios para alcançar visibilidade, fama; através da intimidade, os usuários buscam singularizar sua personalidade para deixarem de ser indivíduos anônimos.

[...] o fato dos novos diários íntimos serem publicados na Internet não é um detalhe menor, pois o principal objetivo de tais estilizações do eu parece ser, precisamente, a visibilidade – em perfeita sintonia, aliás, com outros fenômenos contemporâneos que se propõem a escancarar a minúcia mais “privada” de todas as vidas ou de uma vida qualquer. (SIBILIA, 2003, p.7).

O olhar volta-se não apenas para artistas ou autoridades políticas, mas também para pessoas comuns, como Rothyer, Letícia, Paolla, Luan e tantos outros... E, se antes, para essas pessoas comuns a visibilidade era um mal, uma forma de vigilância, de perda de privacidade, hoje, ela é desejada e procurada. “O olhar do outro passa a ser demandado, conquistado pelo próprio indivíduo” (BRUNO, 2004, p.10). No primeiro encontro, ao serem questionados sobre essa questão da exposição da intimidade, os alunos explicaram que não se importam em falar sobre aspectos pessoais na Internet, mas mesmo quando pensam que um determinado fato não deveria ser explicitado, escrevem para se expressar, “colocar pra fora”.

Em 2009, na 16ª temporada da novela “Malhação”, exibida pela Rede Globo de televisão, a personagem principal, “Marina”, declarou: “a privacidade está fora de moda”. A fala da personagem parece ser uma verdade para os jovens, principal público da telenovela, e para sujeitos de todas as faixas etárias. Ao suscitar a questão da “intimidade como espetáculo”

(SIBILIA, 2008), os *blogs* confessionais e as práticas de linguagem no *Orkut* e no *Facebook* comprovam a frase transmitida em “Malhação”. Há alguns anos, no período em que nós, enquanto adolescentes, escrevíamos em nossos diários, nossa intenção era guardar nossos segredos, expressar nossos sentimentos e usar a escrita como uma confissão que possuía como interlocutor único as próprias páginas do diário. Quantas vezes não chegávamos a utilizar cadeados nesses diários e esconder a chave em locais onde ninguém pudesse encontrá-la? Hoje, vemos uma inversão de intenções: com os *posts* em *blogs* confessionais, publicações em Murais no *Facebook*, dentre outras atividades similares da *web*, os diários íntimos transformaram-se em diários *éxtimos* (SIBILIA, 2008), como já dissemos. E se antes preferíamos manter nossos segredos bem guardados, agora, os blogueiros, twitteiros e outros usuários da Internet de plantão fazem questão de expor sua intimidade, sua imagem, em uma busca incessante pela exaltação do *eu*.

Além disso, a escrita de si no *ciberespaço* configura-se como uma prática de linguagem para a construção da subjetividade, o que também percebemos no texto do *blog* de Rothyer. Pelo uso de palavras e imagens nesse contexto, criamos universos, “nutrindo o mundo com um rico acervo de significações” (SIBILIA, 2008, p.31). Nesse sentido, as escritas de si tornam-se meios para a compreensão da formação dos sujeitos através da(s) linguagem(ns) (SIBILIA, 2008). Ligada à subjetividade aparece outra categoria: a alteridade. Sibilialia (2008) afirma que o narrador de si não possui a onisciência, pois muitos dos relatos que fazem parte de nossa formação têm origem no outro; o fato de sermos heterogêneos faz com que o *eu* e seus enunciados estejam “habitados pela alteridade”, o que afeta a subjetividade.

Toda comunicação requer a existência do outro, do mundo, do alheio, do não-*eu*, por isso, todo discurso é dialógico e polifônico, inclusive os monólogos e os diários íntimos: sua natureza é sempre intersubjetiva. Todo relato se insere em um denso tecido intertextual, entremeado com outros textos e impregnados de outras vozes. (SIBILIA, 2008, p. 32).

Outro traço da escrita de si na *web* refere-se à temática das narrativas: os relatos não tratam simplesmente de acontecimentos cotidianos, mas de aspectos da intimidade; nesta busca pela *espetacularização do eu*, como falamos anteriormente, os indivíduos têm relatado acontecimentos íntimos sobre família, vida sentimental, relações sexuais, etc.. No caso de nossos alunos, temos identificado nos meios do *ciberespaço* pelos quais transitam, que muitas vezes contam a todos sobre o que estão sentindo, sobre o que fizeram, quem estão namorando ou com quem estão “ficando”, dentre outras informações. Concordamos que os limites sobre o

que se pode falar e mostrar estão se alargando, o que provoca uma indefinição do que é o *público* e do que é o *privado* (SIBILIA, 2008).

Retomando a análise do texto de Rothyer, podemos associar também ao *ethos* o uso de pseudônimos realizado pelo aluno. Neste *blog*, como já dissemos, ele utiliza dois: “Oliver Swan” e “Oliver Lavigne”, além destes, no *Facebook* ele faz uso do pseudônimo “Tino Wack” e de seu próprio nome, Rothyer Fernandes. Para nós, essa diversidade de autoneameações significa não só que Rothyer cria diferentes identidades e personagens para o contexto da Internet, mas também confirma a multiplicidade deste “garoto de muitas facetas” revelado no texto aqui analisado. Ademais, é possível associar também o texto escrito presente no *blog* às imagens postadas (1ª imagem do blog acima); nas duas imagens observadas, Rothyer está usando alguma fantasia, uma roupa diferente ou uma pintura como na figura maior, que fica localizada acima do texto escrito por ele postado. Dessa forma, as imagens do *blog* parecem conversar com a produção escrita, a qual trata de máscaras, lados, “metamorfose”.

Outro aspecto a ser analisado se refere à *intertextualidade*. Esse aspecto é identificado no texto através de construções bastante recorrentes na produção. A primeira delas está em “utilizando máscaras...”, esta é uma figura de linguagem de significado conhecido, o autor procurou dizer que ele pode ser muitos, mostrando, inclusive, personalidades que não são suas de verdade, sendo um ser diferente em cada contexto de convivência. O mesmo se pode falar com relação ao termo “metamorfoze”, o termo de cunho mais científico é também usado como sinônimo de transformação. Encontramos também *intertextualidade* na expressão “O lado do Bem/ O lado do Mal”. Sabemos que a religião e também a filosofia tratam o bem e o mal como opostos, colocando este como referência do que é negativo e aquele como referência para o que é positivo. Em seu texto, Rothyer une esses dois aspectos como lados que caracterizam o mesmo ser, o narrador/personagem do texto.

Já dissemos aqui que o texto analisado traz várias palavras com aparentes erros gramaticais. Porém, pelo que identificamos, a grafia em “descubriu”, “ouvesse”, “enteiro”, e “tristesia”, por exemplo, é proposital, faz parte das intenções do autor no texto. Chama-nos atenção a escrita da palavra “metamorfoze” com “z”, como na língua inglesa; como vimos no texto de Letícia e Luan, Rothyer também pode ser influenciado por essa língua, presente em tantas atividades de interesse de adolescentes, inclusive, de atividades relacionadas ao próprio *ciberespaço*.

Queremos analisar ainda a ressignificação de uma palavra usada no texto em destaque: “obspuro”. Antes de apresentar este neologismo, Rothyer traz no texto a frase “e um ser puro mais que também, poderia ser obscuro”, um pouco depois, ele apresenta a construção “E então ela o batizou nas águas de um outro mundo ela o batizou como o nome: oliver **obspuro**”. Entendemos que o autor ressignifica o vocábulo “obscuro”, fazendo uma “colagem” com o vocábulo “puro” e em uma palavra, une dois traços do personagem do texto: a obscuridade e a pureza.

É possível perceber também *coesão* e coerência no texto de Rothyer. Apesar de a produção não seguir as regras da língua padrão, o texto apresenta lógica, início, meio e fim e permite que os leitores compreendam bem as ideias expostas; também há coesão, o que é possível perceber pelo uso adequado de conjunções durante o texto.

Por fim, ressaltamos mais uma das propriedades do texto apontadas por Fairclough (2001) e presente na produção de Rothyer: a *metáfora*. A metáfora aparece em muitos momentos do texto do aluno e compõem bem o ar literário que pretende dar à construção textual, como vemos em: “eu posso estar utilizando máscaras...”; “o pendolo do bem começou a dançar [...]”.

A seguir trazemos à análise um *blog* de uma das nossas alunas, Letícia Petrucci, de quem já analisamos um texto coletado de seu Mural do *Facebook*. O título do *blog*, como vemos na imagem abaixo, é “Uma parte de mim” (umapartedemim.blogspot.com); através desse título e da descrição presente na introdução do *blog*, compreendemos que a criação de Letícia é um *blog* pessoal. Além disso, como a aluna confirmou durante o segundo encontro realizado com os alunos, a página foi inspirada em uma atividade proposta por nós na primeira semana de aula deste ano: a produção de uma autobiografia. Nessa ocasião, Letícia intitulou o seu trabalho exatamente com o mesmo nome de seu *blog*, pouco tempo depois, a aluna nos entregou em um pedacinho de papel o endereço de seu novo diário virtual.

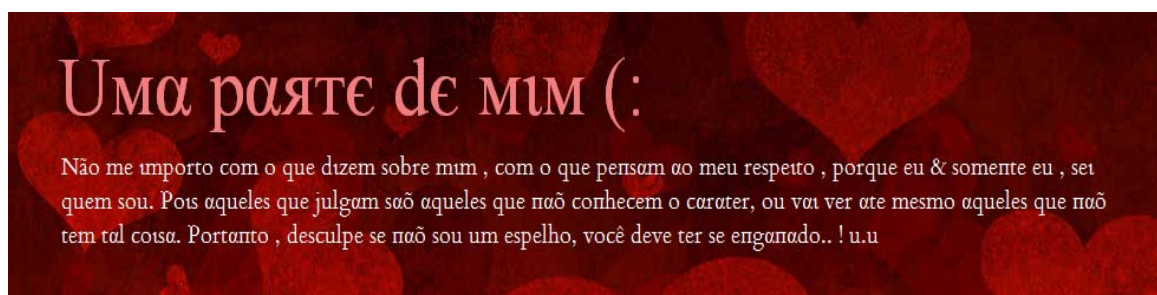


Figura 11 – Texto de Letícia Petrucci, coletado de seu blog “Uma parte de mim” para análise

Vamos observar mais profundamente este pequeno texto de abertura do *blog*. O texto está na primeira pessoa do singular, pois Letícia procura mostrar aos seus leitores e seguidores parte de sua personalidade, de sua identidade, de quem ela é (ou gostaria de ser) ou podemos pensar ainda na possibilidade de Letícia ter explicitado um “perfil” que acredita agradar seus possíveis destinatários. Apesar dessa possibilidade de “autoficção”, Letícia apresenta muita personalidade, escreve com um tom de certeza sobre suas afirmações e parece querer convencer seus leitores de que não se importa com o que dizem sobre ela.

Essa afirmação relaciona-se ao *ethos* de Letícia: a menina ressalta sua indiferença à opinião de outras pessoas sobre ela e isso é recorrente na fala de muitos adolescentes. Por outro lado, é interessante notar uma contradição nessa afirmação da aluna: se ela não se importa com a opinião de seus leitores sobre ela, por que produziu um *blog* para falar sobre sua vida?

É preciso ressaltar ainda que, apesar do aparente tom de certeza do texto de Letícia, que em um primeiro momento nos pareceu ser realmente dela, há *intertextualidade* na produção, pois boa parte do texto é na verdade uma apropriação de um texto presente em outros *blogs*, o que reafirma este traço das práticas de linguagem na Internet: a criação coletiva (FREITAS, 2006). Esse traço, que aparece em outras análises realizadas por nós, nos leva a pensar: por que, muitas vezes, nossos alunos preferem “copiar” textos de outras páginas a criar seus próprios textos? Eles sentem-se autores de todas as suas publicações em *blogs* e redes sociais, mesmo quando se tratam de apropriações ou compartilhamentos? Como vimos durante os encontros, infelizmente, os alunos demonstraram considerar os textos de outros autores melhores que os seus; não se sentem autores, não acreditam serem capazes de escrever bons textos. Compreendemos que essa opinião dos estudantes tem muito a ver com a forma como trabalhamos a produção textual na escola, de maneira prescritiva.

Ressaltamos ainda algumas marcas no texto de Letícia. A menina escolhe uma fonte própria, no título vemos a letra “R” ao contrário, como no reflexo de um espelho, objeto citado em uma metáfora no corpo do texto; também há uma mistura de letras do nosso alfabeto, com o alfabeto grego. Encontramos ainda no título um *emoticon* (😊) que indica um sorriso ou um rosto feliz. Há também, no final do texto, a repetição da letra “u” (u.u), a qual já vimos na análise do texto de Paolla e que também forma um *emoticon*, dois olhinhos fechados, com um nariz.

Ela é boba, ri de tudo e faz palhaçada. Ela sabe ser seria, fria e grossa. Ela é romântica, sentimental e se apega muito fácil. Ela se apaixonou por sorrisos, gosta de abraços apertados e de andar de mão dada. Ela gosta de gente que a valoriza, gosta de se sentir importante e mais ainda quando é mimada. Ela ama fazer carinho, mexer no cabelo dos outros e de "morder" as pessoas que gosta. Ela é uma garota difícil de lidar, está cada hora de um jeito e é pessima em demonstrar o que sente. Ela se importa, tem medo de perder e sente muito ciúmes. Ela é um doce de menina, mas não a machuque pois esta pode ficar amarga. Ela sou eu.

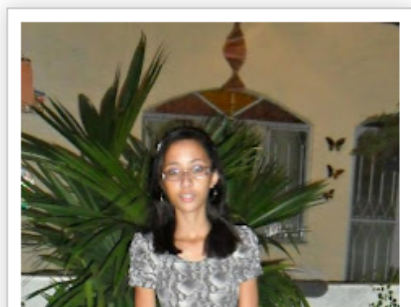


Figura 12 – Texto de Leticia Petrucci, coletado de seu blog “Uma parte de mim” para análise

Escolhemos esse texto, que foi o primeiro postado por Leticia em seu *blog*. É importante ressaltar, contudo, que o texto não foi escrito por Leticia, mas apropriado e modificado por ela. A cada análise, em busca de *intertextualidade*, pesquisamos para descobrir se a publicação por nós escolhida foi uma criação do aluno ou uma cópia, dessa vez, encontramos o texto, quase integralmente, em uma página da “UOL Mais” (<http://mais.uol.com.br/view/w0ny8or4fbq5/ela-04020C9A3372D0C12326?types=A&>) e reproduzimos o texto desta página abaixo:

“Ela é boba, ri de tudo e faz palhaçada. Ela sabe ser seria, fria e grossa. Ela é romântica, sentimental e se apega muito fácil. Ela se apaixonou por sorrisos, gosta de abraços apertados e de andar de mão dada. Ela gosta de gente que a valoriza, gosta de se sentir importante e mais ainda quando é mimada. Ela ama fazer carinho, mexer no cabelo dos outros e de “morder” as pessoas que gosta. Ela é uma garota difícil de lidar, está cada hora de um jeito e é pessima em demonstrar o que sente. Ela se importa, tem medo de perder e sente muito ciúmes. Ela é um doce de menina, mas não a machuque pois esta pode ficar amarga. Ela é você.”.

Acesso em setembro de 2012.

Quadro 3 – Texto original coletado da página da “UOL mais” e reformulado por Leticia em seu blog “Uma parte de mim”

Como podemos perceber, a única mudança feita por Leticia está na última oração: em lugar de “Ela é você”, Leticia, parecendo aceitar a ideia proposta no texto selecionado por ela, escreve “Ela sou eu”. Acreditamos que o fato de Leticia não ter produzido, mas apropriado-se

de um texto, não é algo negativo, pelo contrário, a aluna faz um movimento de leitura para deixar seu *blog* da maneira que deseja, lê textos com os quais se identifica, colhe produções que tem a ver com a maneira escolhida para construir o seu *blog*. Compreendemos que os alunos não entendem que é possível e em muitos momentos necessário “dar o crédito” a quem de direito, ou seja, declarar onde encontraram os textos, as fotos, as imagens, os vídeos por eles postados ou publicados. Não podemos dizer, contudo, que em todos os momentos eles omitem essas informações.

Voltando ao texto, vamos analisar os aspectos do discurso aí presentes, não é porque o texto não é de autoria de Letícia que deixaremos de observar os traços que o constituem, afinal, acreditamos que a aluna não escolheu esse texto à toa, como dissemos, ela provavelmente escolheu uma produção capaz de atender a suas intenções no *blog*. O que nos chamou atenção logo na primeira leitura do texto é que, assim como no texto de abertura do *blog*, Letícia procura, através deste *post*, falar de si, mostrar como e quem ela é, pelo menos no contexto da *web*. Podemos constatar esse objetivo, principalmente, por meio da frase “Ela sou eu”, que, como falamos, é uma frase da própria Letícia, já que ela faz uma mudança no texto do qual se apropriou.

Além disso, abaixo do texto, Letícia localiza uma imagem sua, é como se reafirmasse a frase “Ela sou eu”, mostrando a menina sobre quem fala no texto, através de uma foto. Há, contudo, uma diferença muito importante entre o *post* de abertura do *blog* e este que analisamos agora: desta vez, Letícia escolhe usar a terceira pessoa, ou seja, ela fala de si a partir de um olhar de fora; e não só isso, a maneira como se dirige a seus leitores também muda: agora ela não escreve como se estivesse em uma conversa com seus destinatários, mas é como se quisesse fazê-los acreditar que fala de outra menina, envolvendo-os nas características que essa garota possui, sem dizer quem ela é, para apenas no final do texto revelar: “Ela sou eu”.

Vemos ainda que o conteúdo do texto tem total relação com a proposta do *blog*, cujo título é “Uma parte de mim”, isso reafirma o que dissemos há pouco: por mais que a aluna não tenha criado todo o texto, ela sabe o que está fazendo, segue um percurso de leitura ideal para levá-la a alcançar o resultado final, o *blog*, sobre o qual podemos dizer que, mesmo com recortes de outros textos, é uma criação de autoria de Letícia.

Vamos analisar agora outro *blog* de Letícia, este não é um *blog* pessoal, mas tem por intenção falar sobre Rock, trazendo informações retiradas de outras páginas da Internet ou de revistas e ainda trazendo *posts* com a opinião da própria Letícia. Inclusive, como dona do

blog, Leticia rejeita qualquer apreciador de outros gêneros musicais, como encontramos ao final da página do diário virtual. A proibição ao acesso de “funkeiros, coloridos, emos, pagodeiros” ou qualquer “coisa do tipo”, pode significar que o blog da aluna foi produzido para um “gueto”, o dos roqueiros.

Não é permitido funkeiros, coloridos, emos, pagodeiros, nem nenhuma coisa do tipo u.u.

Figura 13 – Texto de Leticia Petrucci, coletado de seu blog “Muundo do Rock” para análise

O *blog* foi criado pela aluna em 2011 e é intitulado “Muundo do Rock” (<http://mundorockeiros.blogspot.com.br>), como vemos na imagem abaixo, desta vez, a atual página de abertura do *blog* não fala de quem Leticia (supostamente) é, mas traz uma declaração sem assinatura, que fala das atitudes de um “roqueiro”. Leticia demonstra concordar com essa declaração, pois escreve acima da imagem postada “Faloou tuudo” e ainda usa da repetição de letras, que normalmente serve para dar ênfase ao que se diz.



Figura 14 – Texto de Leticia Petrucci, coletado de seu blog “Muundo do Rock” para análise

Coletamos deste *blog* de Leticia um texto em que a menina escreve sua opinião sobre “A7 (Avenged Sevenfold) x [versus] &&Slipknot”, bandas de rock metal. Na verdade, a autora expressa o lado positivo das bandas, que seriam “a nova geração do Metal”, apesar de terem modificado “um pouco o estilo”. Ao mesmo tempo em que ressalta características das

bandas, Letícia responde à crítica negativa feita a elas. É provável que a aluna tenha tido contato com essas críticas negativas a partir da leitura em algum outro *blog* ou rede social, fato no qual encontramos a *intertextualidade* da produção da aluna.

Essa “resposta” tecida por Letícia tem um tom agressivo, basta observarmos o uso de termos ou expressões como “bosta”, “enfie no rabo”, “fodas” e “bando de VIADO”. Letícia parece usar esse tipo de linguagem para extravasar sua raiva contra aqueles que, segundo ela, não sabem nem “manda [r] um acorde de guitarra” e “naum devem fazer 1/666 do que os caras [integrantes das bandas]”. Através da agressividade revelada no texto, pode ser observado o *ethos*, a identidade de Letícia enquanto roqueira, fã das bandas, blogueira.

E é importante observar que Letícia não só expõe sua irritação, mas em alguns momentos se dirige mais diretamente aos destinatários de quem discorda. Apesar de iniciar o texto na terceira pessoa e usando pronomes como “esses” (“esses que estão os criticando”), ou seja, embora inicialmente não fale abertamente com seus leitores, em trechos posteriores ela passa a tecer sua produção como se quisesse chamar atenção de todos os que criticaram as bandas de Metal, inclusive usando verbos no imperativo (“**peguem** a bosta da opinião de **voocs**”, “se queremos ser respeitados **temos** que respeitar”, “primeiro, **aprendam** e **respeitem** pra depois criticar... **Ok?!?**”). É interessante notar que em um momento, ao dar o seu “conselho” aos seus leitores, Letícia se inclui na recomendação dada, através da primeira pessoa do plural (“se **queremos** ser respeitados **temos** que respeitar”).

Devemos observar ainda alguns detalhes na produção de Letícia: há problemas no texto, principalmente relacionados à pontuação, há ainda uma espécie de brincadeira com algumas palavras, nas quais encontramos e repetição, supressão ou troca de letras, em “naum”, “voocs”, “poorq” e a escrita da palavra “VIADO” em caixa alta, que, como já dissemos, significa que o autor está gritando. Vemos também uso do numeral fracionário “1/666”; através deste traço, a aluna provavelmente quis dizer que quem critica a banda não faz nem um pouco do que “A7x&&’Slipknot” fazem, mas o interessante é que ela escolhe justamente o número 6 e o escreve três vezes, formando o número 666, o qual, de acordo com o livro de Apocalipse, na Bíblia, é o número da besta.

Percebemos, com relação ao conteúdo do texto, que ele é bem parecido com a publicação do Mural do *Facebook* de Letícia, já analisado. A diferença é que lá a crítica da aluna alcança apreciadores de outros gêneros musicais, enquanto aqui o alvo da crítica nos parecem ser exclusivamente os roqueiros cujo olhar sobre as bandas “A7x&&’Slipknot” é negativo.

A7x &&' Slipknot

são a nova geração do Metal, é claro eles modificaram um pouco o estilo mas na boa, esses que estão os criticando naum devem fazer 1/666 do que os caras fazem então peguem a bosta da opinião de voocs e enfiem no rabo desgraça poorq os caras são fodas aliás todos até os que naum estão aí, se queremos ser respeitados temos que respeitar bando de VIADO que naum sabe nem manda um acorde de guitarra fica falando merda dos outros primeiro, aprendam e respeitem pra depois criticar... Ok ?!

Figura 15 – Texto de Letícia Petrucci, coletado de seu blog “Muundo do Rock” para análise

É interessante notar a diferença entre os dois *blogs* de Letícia: no primeiro *blog* analisado, a menina fala de aspectos pessoais e revela o perfil de uma adolescente delicada, doce; já no *blog* que acabamos de analisar, a aluna, ao falar de rock, revela um lado mais agressivo para chamar atenção de seus leitores/seguidores. Essa diferença entre os *blogs* ressalta como a aluna vê a Internet como um espaço para revelar sua diversas facetas.

5.3 Ouvindo as vozes de estudantes que contribuíram para a pesquisa

Decidimos apresentar neste momento de nosso trabalho, considerações sobre a fala de alguns de nossos alunos, os quais participaram de dois debates realizados por nós no Colégio Estadual Capitão Osvaldo Ornellas. É importante lembrar que algumas dessas falas já apareceram na dissertação em diálogo com a análise de textos.

Os debates tiveram por finalidade principal atender a um dos objetivos de nossa pesquisa: apontar possibilidades de a escola incorporar gêneros discursivos/textuais lidos e/ou produzidos por nossos alunos em diferentes espaços da *web*. Durante os encontros, algumas dessas possibilidades foram formuladas e/ou avaliadas pelos próprios estudantes. Ressaltamos que nossa pesquisa foi realizada *com* alunos e não *sobre* alunos, por isso consideramos muito importante fazer ecoar as vozes desses sujeitos que nos ajudaram a pensar sobre alguns caminhos para a incorporação dos textos circulantes na *web* em práticas escolares.

O primeiro debate ocorreu no dia 19 de setembro de 2012 e foi filmado no auditório do colégio estadual onde trabalhamos, em um horário cedido por professores. Participou desse debate um grupo de 20 alunos, voluntários, de duas turmas nas quais ministramos aulas; no início do debate havia um número menor de estudantes, mas, aos poucos, outros estudantes foram se somando ao grupo (como vemos no vídeo gravado no DVD, em anexo). Esses alunos estavam bem à vontade para se expressar durante o encontro, demonstraram-se também animados e dispostos a ajudar em nossa pesquisa. Como já dissemos na metodologia de nosso trabalho, queremos deixar claro que a escolha por fazer o debate com estudantes do Colégio Estadual Capitão Osvaldo Ornellas não se deu por acharmos que não seria produtivo ou importante ouvir o ponto de vista de alunos da escola municipal onde trabalhamos, mas sim porque tivemos uma abertura maior para organizar o encontro na escola estadual, em São Gonçalo.

O debate durou um pouco mais de uma hora. Antes de ligarmos a câmera, conversamos informalmente sobre o tema de nossa pesquisa, preparando os alunos para o debate, esclarecemos a eles que mesmo com a câmera ligada nosso encontro continuaria sendo informal, ademais, procuramos ressaltar o quanto a opinião deles seria importante para nossa investigação. Durante o encontro, buscamos seguir uma espécie de roteiro (em anexo), o qual tinha por objetivo apenas nos guiar nas perguntas-chave; como esse roteiro não era fixo, surgiram, ao longo do encontro, outros questionamentos.

Dias antes do debate filmado, pedimos aos alunos que participariam do trabalho que selecionassem algum texto (texto escrito, vídeo ou imagem) e o enviassem para o nosso mural do *Facebook*; esses textos, ao lado de outros que nós coletamos em suas páginas de *blogs* e da citada rede social, nos auxiliaram a alcançar nossos propósitos. Dentre esses textos estavam textos copiados de outros espaços da Internet e postados, publicados ou compartilhados e também produções dos próprios estudantes. A partir da observação desse material, fizemos perguntas, procurando conhecer suas escolhas para a leitura e a escrita, e compreender ainda o que os motivou a ler e publicar determinados textos e a escrever outros que apresentam certos traços, como apontamos na análise. Além disso, não poderíamos deixar de conversar acerca de sua opinião sobre os caminhos e a importância de as práticas escolares incorporarem os textos circulantes da Internet, de maneira a ver nesses textos possibilidades de produção de sentidos. Buscamos ainda discutir com os alunos sobre questões que surgiram em nossa análise, como a de autoria e a da influência da mídia, em especial da televisão, nas publicações de alunos.

Falaremos agora sobre as colocações dos alunos diante de nossas perguntas e de comentários de colegas durante o debate. Ao serem questionados se liam, boa parte dos alunos afirmou que sim, inicialmente, alguns deles disseram só praticar leituras no “Face”, mas quando reformulamos a pergunta, confessaram que também liam livros, aos quais têm acesso, principalmente, na escola; um estudante, inclusive, afirmou estar lendo o seu próprio livro, o qual estaria produzindo; outros alunos, nos surpreendendo, afirmaram já ter lido clássicos como “Romeu e Julieta”. Ressaltamos que os alunos falaram muito sobre o Face e quase nada sobre *blogs* ou outras redes sociais e sites, acreditamos que essa escolha em suas falas ocorreu pelo fato de termos pedido que enviassem um texto para o nosso Mural nessa rede social, como já explicamos.

Sobre o ato de escrever, os estudantes afirmaram praticá-lo na Internet e na escola, mais especificamente nas aulas de Português. Antes que perguntássemos sobre a questão da autoria, enquanto ainda falávamos sobre a escrita, alguns estudantes disseram que produziam até mesmo poemas, mas não os publicavam na Internet por receio de que alguém “pegasse” seus textos. Por outro lado, confessaram (aos risos) que apropriam-se de textos de outros autores, copiando do *Google* e postando-os no *Facebook* como se fossem seus. Alguns alunos acreditam que, dependendo do texto, os leitores não percebem ser uma cópia, mas reconhecem que quando o texto é muito conhecido, faz-se necessário citar o autor.

Os alunos consideram que ler e escrever na Internet é mais “fácil”, “prático”, “divertido”, pois “os textos são pequenos” (referindo-se a textos no *Facebook*). De acordo com algumas falas, “na Internet você lê por ler”, “lê como se fosse uma diversão pra você”, “na escola tem que ler pra estudar”, “na escola você lê por obrigação; na Internet, você lê se quiser”, “na Internet, pode xingar, falar mal”.

Ficou claro que os estudantes dão muita importância à ferramenta “Curtir”, para eles é essencial seus amigos do *Facebook* curtirem as publicações ou compartilhamentos que realizam. Segundo os estudantes, na escola é mais difícil alguém curtir os textos por eles produzidos, mas reconhecem que há situações nas quais isso é possível, o que para eles é muito bom. Eles citaram como exemplo o Festival de Poesias ocorrido na escola no ano de 2012; no evento em questão, os poemas não só foram declamados, mas também expostos no pátio da escola; um dos alunos chegou a dizer que leu todos os poemas expostos, ou seja, ele “curtiu” esses textos.

Os alunos declararam que seus trabalhos podem ser apreciados por professores e colegas na escola, mas para isso é necessária a exposição desses trabalhos, ou seja, percebem

a importância da função social. Diante disso, destacamos a ideia de um dos alunos do 8º ano, participante do debate, o qual está organizando um Festival de Talentos; nesse festival o aluno quer que a forma de julgamento dos candidatos seja através de placas com a informação “Curti” ou “Não curtir”, isto é, o aluno encontrou uma maneira de levar a linguagem do *Facebook* para uma atividade escolar.

A maioria dos estudantes considerou que os textos circulantes na Internet deveriam estar, de alguma forma, na escola, mas logo concluíram que nem todos os textos postados no Face são adequados para o uso em atividades escolares. Um dos motivos apontados pelos alunos é o conteúdo obsceno, violento ou preconceituoso de muitas postagens. Essa conclusão nos permite inferir que o discurso pedagógico, o qual rejeita textos considerados ilegítimos, como os de conteúdo erótico, está enraizado nos estudantes; é como se eles tivessem dificuldades para imaginar e aceitar a presença desses textos na escola. Um aluno, porém, afirmou que muitas dessas postagens falam da realidade e, por isso, acredita que a escola deveria sim explorá-las para desenvolver a crítica e o protesto. Achemos interessante a posição de uma estudante, para ela, os textos presentes na Internet que poderiam ser abarcados pela escola são os poemas e trechos de livros, ou seja, gêneros já trabalhados. Mais uma vez, vemos nesta aluna uma dificuldade para compreender que os novos gêneros, mesmo aqueles específicos do contexto do *ciberespaço*, podem estar no ambiente escolar. Já para outra estudante, deveria existir um “Face da escola” e um aluno acrescentou que deveria ser um espaço que “todos pudessem acessar”.

Muitos estudantes disseram que se fossem professores, trabalhariam com textos da Internet como meio para ensinar os conteúdos e usando a *web* como um espaço para os alunos se expressarem. Uma aluna, que gostou muito da ideia do debate por nós realizado, disse que utilizaria essa mesma ideia e postaria (em rede social ou *blog*) a opinião revelada por seus alunos no debate; a mesma estudante, colocando-se ainda no lugar de uma professora, disse que criaria um *blog* para a escola onde trabalhasse, no qual os alunos poderiam “colocar o que quisessem”.

Depois da discussão com base nas perguntas propostas em nosso roteiro, partimos para a observação dos textos enviados pelos estudantes através do *Facebook* e também de algumas postagens que nós selecionamos dos murais deles na rede social. Os alunos reconheceram que no momento de escolher o texto que nos enviariam foram influenciados pelo fato de nós estarmos na posição de professores e, por isso, não escolheram qualquer texto. Além disso, falaram que enviar um texto para um professor na Internet é diferente de enviar para um

amigo, pois para os amigos “escrevem tudo errado”, com eles “têm mais intimidade”, ou seja, não se sentem tão à vontade para escreverem algo que um professor lerá. Possivelmente, o mesmo desconforto acontece na hora de produzir textos na escola, pois sabem que serão avaliados, o que não acontece na Internet, quando comunicam-se apenas com amigos.

Alguns alunos declararam ter dificuldade para escrever na escola, pois temem ser julgados; de acordo com esses estudantes, na escola eles não têm liberdade para reclamar com um professor que lhes deu uma nota baixa em um texto, por exemplo. Por outro lado, afirmaram que, na Internet, se alguém os julgar, podem “se defender”, enfrentar de igual para igual aqueles que, de alguma forma, os criticarem.

Dos textos enviados pelos alunos para nosso mural no *Facebook*, o primeiro observado durante o debate trazia uma frase copiada de um site de frases, o qual foi pesquisado pela aluna no *Google*. A estudante, autora da postagem, não estava presente, mas seus amigos logo perceberam que o texto não havia sido escrito por ela, porém acreditavam que expressava uma opinião realmente sua, o que justificaria a escolha.

O segundo texto observado apresentava o trecho de uma música com uma imagem de plano de fundo. Os alunos perceberam o diálogo entre a imagem e o texto escrito e disseram que algumas vezes veem essa “mistura” nos textos trabalhados na escola; estavam referindo-se aos livros didáticos que costumam trazer imagens junto aos contos, crônicas, poemas etc., como disse uma aluna, para eles, “quando [o texto] tem uma imagem é mais interessante para ler”. Por outro lado, reclamaram do fato de que a maioria dos trabalhos propostos pelos professores não envolvem os dois tipos de linguagem. Um dos textos selecionados por um aluno trazia apenas uma imagem, sem forma alguma de escrita e é interessante ressaltar que quando os alunos se depararam com a imagem em questão não a reconheceram como texto, então foi necessário explicar-lhes que uma imagem, uma foto, um vídeo também podem ser considerados textos.

As letras de música não estavam presentes apenas no segundo texto observado, mas em alguns outros, por isso, questionamos o porquê dessa escolha. De acordo com os estudantes, escolhem letras de músicas, bem como poemas, para expressar aquilo que querem dizer e muitas vezes não conseguem através das próprias palavras; para eles, a música “toca na mente”, “a letra expressa o que a gente sente” e, por isso, as músicas poderiam aparecer mais na escola.

Em outras postagens selecionadas pelos alunos apareceram referências a programas televisivos, por isso, também questionamos os alunos sobre essa recorrência. Uma aluna disse

que eles apenas gostam desses programas e, por essa razão, querem falar, opinar sobre eles; escrever sobre os programas seria também uma oportunidade de as pessoas curtirem as publicações. Os alunos sabem que a opinião deles não mudará o rumo de uma novela, por exemplo, mas querem expressar seu ponto de vista. Ademais, alguns estudantes afirmaram que, quando se trata de algum assunto exibido na televisão, querem ser os primeiros a comentar algo por eles observado; sua expectativa é a de que esse comentário seja “curtido” e também comentado por seus amigos na rede.

Duas das postagens levadas para nosso debate traziam textos mais longos, ao verem esses textos, os alunos se surpreenderam pelo fato de textos grandes terem sido selecionados por colegas para publicação no Face. Alguns alunos disseram que quando se deparam com textos longos na Internet, nem leem, apenas se os textos interessá-los, ou seja, esse fator do interesse pelo assunto ou pela estrutura de um texto é fundamental para que os estudantes realizem a leitura do mesmo. Uma aluna chegou a dizer que sobre “morte ninguém lê, mas se [o texto] estiver falando da Carminha (personagem da novela “Avenida Brasil”)...”. Poucos estudantes afirmaram ler textos grandes na escola, a maioria declarou não ter paciência quando são “obrigados” a ler textos maiores.

Discutimos também sobre a linguagem usada nas postagens, dando destaque às repetições, trocas de letras nas palavras, uso de letras maiúsculas e *emoticons*. Os alunos declararam ser “divertido” escrever assim, pois não “há regras”, “é mais rápido”; eles reconhecem que a linguagem da escola é outra, sabem que se escrevessem desse modo na escola “nunca aprenderiam o certo”, isto é, a linguagem culta. Através dessa linguagem recorrente nos *blogs* e redes sociais, os estudantes buscam uma forma de autoria, desejam ser originais. Os estudantes confessaram também que, às vezes, por causa desse tipo de linguagem, nem eles entendem algumas publicações de seus colegas na *web*; além disso, compreendem que muitos escrevem assim para expressar o que gostariam de dizer “como se estivessem falando”, conversando, isto é, valorizam a mistura entre oralidade e escrita. Com relação ao uso de letras maiúsculas e repetições, segundo os estudantes, essas escolhas teriam como justificativa o desejo de “chamar atenção”, enfatizar, porém os alunos disseram que em um texto escrito à mão, não utilizariam esses recursos.

Ainda com relação à linguagem, destacamos o texto selecionado por um dos estudantes: essa postagem possuía um palavrão e uma imagem de dois gatos coabitando e outro boquiaberto ao ver a primeira imagem. Ao observarem a publicação, os alunos acharam um absurdo, não pelo texto em si, mas sim por ele estar na escola. Reconheceram que se

estivessem em outro ambiente, considerariam a postagem engraçada, ririam e comentariam sobre ela, porém como o texto seria visto em um ambiente escolar, acharam “super impróprio para a ocasião”. Assim, mais uma vez, os alunos demonstraram conhecer a necessidade de adequação dos textos na escola e na Internet. Já o aluno que nos enviou o texto em questão declarou não se importar em enviar uma produção com palavrão, “porque na escola o que mais se fala é palavrão”, para ele, “o palavrão é uma forma de se expressar”.

Uma das alunas nos enviou um texto de sua autoria, mas algum tempo depois selecionou outro texto, um compartilhamento, e pediu que descartássemos o primeiro, produzido por ela; esse fato nos chamou muita atenção e nos ajudou a questionar os estudantes sobre a questão da autoria. Decidimos levar para o debate os dois textos enviados pela estudante e perguntamos a ela por que a sua produção deveria ser descartada. A aluna, um pouco tímida, deu-nos a entender que, segundo acreditava, o texto compartilhado por ela era melhor que o escrito por ela. Diante dessa fala, outros estudantes disseram que os textos de outros autores eram melhores, ou seja, não se sentem autores, não acreditam serem capazes de escrever bons textos, os quais possam levar seus amigos na rede a selecionar a ferramenta “Curtir”. Conversamos também sobre plágio, pois muitos alunos, ao copiarem ou compartilharem um texto, não citam seu autor; falamos sobre os riscos dessa atitude, mas muitos estudantes não a viam como plágio, para eles, “se está no Face, é público”.

O conteúdo de alguns textos observados falava de fatores íntimos, sentimentos dos alunos e aproveitamos para perguntar o que achavam sobre a questão da intimidade exibida na *web*. Os alunos explicaram que não se importam em falar sobre aspectos pessoais na Internet, mas mesmo quando pensam que um determinado fato não deveria ser explicitado, escrevem para se expressar, “colocar pra fora”; tais afirmações nos ajudaram a confirmar uma das ideias já discutidas nesta dissertação: os *blogs* e também as redes sociais tornaram-se espécies de diários *éxtimos* (SIBILIA, 2008).

No que se refere à maneira como os textos da *web* poderiam ser trabalhados na escola, além das ideias do debate e do *blog* já comentadas anteriormente. Outra estudante deu a ideia de abrirmos uma página no *Facebook* para todos se expressarem; combinamos que faríamos a página até o fim do ano (2012), mas depois da insistência de um aluno, abrimos a página, intitulada “Oswaldo#DEBATES”, no mesmo dia. Na página, os alunos podem debater sobre questões ocorridas na Escola Estadual Capitão Oswaldo Ornellas além de outros assuntos acerca dos quais desejam discutir. Destacamos ainda que enquanto realizávamos o debate um estudante já postava um comentário e foto no *Facebook* e no *Twitter*.

Algumas semanas após o primeiro debate, percebemos que alguns pontos ainda não haviam sido totalmente esclarecidos ou aprofundados; ainda não sabíamos o que nossos alunos pensavam sobre questões que consideramos essenciais. Assim, decidimos marcar outro encontro, desta vez, pensamos que poderia ser mais interessante reduzir o número de pessoas participantes da discussão, por isso, convidamos apenas sete estudantes para este segundo debate: Aninha, Jones, João Vitor, Leticia, Sabrina (8º ano), Rothyer (9º ano) e Lucas (3º ano do Ensino Médio, que não é nosso aluno, mas aceitou participar do debate). Reunimo-nos, na biblioteca da escola, em um horário cedido pelos professores e, novamente, filmamos nosso encontro - que durou, aproximadamente uma hora e trinta minutos - a fim de registrarmos a opinião dos educandos.

Assim como ocorreu no primeiro debate, não pretendíamos nada formal, pelo contrário, buscamos organizar uma conversa descontraída que nos permitisse, contudo, perceber a verdadeira posição dos alunos referente às práticas de linguagem na Internet, ao(s) discurso(s) ali construído(s) e à relação da escola com todo esse movimento. Também tentamos deixar claro que não tínhamos as respostas certas para as perguntas que seriam desenvolvidas durante o encontro, mas que estávamos ali na tentativa de encontrar, com eles, pistas capazes de nos levar até essas respostas.

Dentre as questões abordadas neste segundo debate estão:

- 1- Por que vocês escrevem sobre si mesmos na Internet?;
- 2- Na opinião de vocês, por que há pessoas que ganham fama através de seus blogs e/ou publicações em redes sociais?;
- 3- A ligação entre imagem, texto escrito e som é importante? Como? Por quê?;
- 4- Como vocês escolhem uma imagem quando querem colocá-la junto a um texto escrito?;
- 5- Existe alguma forma de controlar ou convencer nossos interlocutores através do que escrevemos?;
- 6- Quando vocês estão em uma conversa no “face” ou no msn, por exemplo, vocês conseguem perceber quem fala mais, vocês ou a pessoa com quem você está falando? Isso é importante? Por quê?;
- 7- Qual é a importância de escolhas na escrita (vocabulário, repetição de letras, letras maiúsculas, *emoticon*)? Isso ajuda a compor o que se quer dizer?;
- 8- Quando publicam algo na Internet, vocês percebem que há influência de outros textos em suas publicações (intertextualidade)?;
- 9- Até que medida o que vocês produzem tem a ver com a identidade de vocês, com quem vocês são? Vocês criam “personagens” na Internet? Gostam de fingir ser quem não são?;
- 10- Vocês conseguem perceber a influência da televisão em suas publicações?;
- 11- Vocês já usaram diário? Algum espaço da Internet já funcionou como um diário pra vocês?

Quadro 4 – Algumas questões abordadas no segundo debate realizado com os alunos do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas

Algumas das perguntas foram feitas com base em publicações do *Facebook* ou em *posts* de *blogs*, produções de alunos ali presentes e também textos de dois estudantes da

Escola Municipal em Itaboraí; levamos os textos selecionados e, conforme o debate ia sendo desenvolvido, mostrávamos, pela tela do computador, algumas dessas produções, as quais, de alguma maneira, referiam-se às perguntas que queríamos fazer. Através dessas questões pretendíamos compreender: os alunos dominam as possibilidades discursivas encontradas na *web*, em especial em *blogs* e nas redes sociais, espaços por nós pesquisados? Eles fazem uso dessas possibilidades e, se usam, estão conscientes disso? Sabem que estratégias do discurso podem desenvolver, não só na Internet, para alcançar determinados objetivos na comunicação com seus interlocutores? Eles têm (ou querem ter) controle acerca desses aspectos?

Além disso, o segundo encontro foi muito importante para que, junto aos alunos, entendêssemos com mais segurança, algo sobre o qual já falamos algumas vezes neste trabalho: mais relevante que a simples presença da Internet, dos *blogs* e das páginas de *Facebook* nas práticas escolares - mesmo quando são meios para que as vozes dos alunos sejam ouvidas e seus textos ganhem função social - é a incorporação das linguagens e dos discursos possibilitados pelo *ciberespaço* por parte dos estudantes para a comunicação na Internet, na escola, na vida.

Neste segundo encontro, percebemos que os estudantes acreditam aprender mais na escola que na Internet e reconhecem que usam aquilo o aprendizado alcançado na escola, em seu dia a dia; reconhecem ainda a importância da leitura e da escrita. De acordo com algumas respostas dadas durante o encontro, entendemos que muitos “erros” de escrita cometidos pelos alunos são produções conscientes, eles sabem que a norma culta exige outra regra, mas eles reinventam as regras ortográficas e gramaticais na hora de escrever na *web*. Já havíamos levantado essa hipótese quando analisamos um texto do *blog* do aluno Rothyer, o qual escreveu “metamorfoze”, “obspuro”; o aluno já não se lembrava dessas intenções, mas após reler o texto, confirmou que as escolhas foram “de propósito”. Como já haviam afirmado no primeiro encontro, os estudantes ratificaram que esses “erros” são “mania”, “modinha” que acaba pegando em espaços da *web*. Observamos que os alunos querem ter seus discursos aceitos, ou seja, na maioria das vezes em que produzem algo na Internet, eles pensam em seus interlocutores, naqueles que irão ler seus textos e, por isso, procuram adequar a linguagem para agradar a esse público.

Lucas, um dos estudantes convidados para o debate, fez observações muito pertinentes com relação à linguagem – que difere daquela exigida pela norma culta - usada em espaços da *web* e mostrou, inclusive, o quanto é conhecedor do assunto; ele ressaltou que a linguagem da Internet é diferente porque o seu público-alvo é outro. Destacou ainda com relação ao

Facebook que dentro desta mesma rede social há diferentes públicos: o de pessoas que a usam como um meio de trabalho, os que possuem comunidade para estudo, aqueles que querem apenas comunicar-se com amigos, se divertir; de acordo com o aluno, porém, a rede social ainda é mais usada para o lazer, por isso, quando há textos muito rebuscados ou longos, as pessoas podem não se interessar por eles.

Assim, escrever pouco, com humor, fazer uso de abreviações e de imagens podem ser estratégias reconhecidas pelos estudantes para atrair leitores; eles sabem que a necessidade de criar estratégias existe. Como Aninha afirmou, quando se tem um *blog* ou página no *Facebook*, você “tem que chamar atenção”; segundo as observações da aluna, normalmente uma estratégia usada é falar sobre “coisas que acham que acontecem com adolescentes” (ela quis dizer que adolescentes escrevem sobre coisas comuns à sua faixa etária, assuntos que podem atrair outros adolescentes). Os estudantes destacaram que muitos falam sobre seus romances e chegam a exagerar, ameaçando suicídio quando há um término de relacionamento, por exemplo; para os alunos participantes do debate tudo isso não passa de uma maneira de “aparecer”.

Não podemos afirmar que todas as vezes que produzem na Internet, os estudantes se dão conta de que estão fazendo uso de estratégias, mas o fato é que sabem sobre algumas possibilidades existentes. Enquanto Lucas falava sua opinião sobre esse aspecto, Leticia ressaltou que conseguiu perceber uma estratégia para chamar atenção dos estudantes quando escreveu um mesmo texto duas vezes: uma “normal” com letras maiúsculas e minúsculas e outra com todas as letras em caixa alta, ela viu que o segundo foi muito mais visualizado pelos seus amigos no Face, isto é, encontrou no uso de letras maiúsculas uma forma de atrair seus interlocutores. Segundo a fala de Lucas, “poucos têm consciência” das estratégias usadas para atrair os leitores, para ele, a maioria das pessoas imita o que vê outras praticando nas redes sociais ou traz para os espaços da *web* mais usados atualmente estratégias que já deram certo em outros espaços como o *Orkut* e o *MSN*. Esse aluno destaca ainda que a necessidade de diminuir os textos em circulação na Internet vem de uma necessidade social, da aceleração, da correria diária.

Com relação à identidade e à criação de personagens na Internet compreendemos que muitos estudantes gostam de criar personagens e até espécies de nomes artísticos em espaços da *web*. Começamos a envolver os estudantes nessa questão a partir da observação do *blog* de Rothyer, no qual ele cria o personagem Oliver; também falamos sobre outros de seus personagens como Tino Wack, que, segundo o próprio Rothyer é usado no Face para

representar seu “lado dançarino”. Rothyer explicou-nos que criou Oliver em um momento difícil de sua vida, então, essa personagem era uma forma de se esconder dos problemas; o aluno chegou a dizer “quando eu ainda era Oliver”, ou seja, ele realmente vivia outra identidade. Foi possível perceber assim que muitos usuários da Internet podem encontrar nela uma “experiência do fora” (LEVY, 2010), isto é, é como se pudessem projetar-se no *ciberespaço* para outro contexto, outra realidade. Como o próprio Rothyer afirmou, através de seus personagens, ele tem coragem para falar, para postar coisas que nem sempre o Rothyer teria coragem de dizer. Referindo-se ao mesmo assunto, Lucas ressaltou que criar um personagem pode ser uma estratégia para desvincular os leitores da imagem do autor do texto, como ele mesmo exemplificou, ele poderia não gostar de Rothyer, o que talvez o fizesse rejeitar um texto escrito pelo menino, mas ao ler um texto de Oliver, a posição poderia ser outra.

Nem todos criam personagens no contexto da Internet, mas buscam de alguma maneira expressar-se, é o caso de Letícia que, além de possuir dois *blogs*, possui um perfil, uma página no *Facebook* e um *Tumblr*. A aluna afirmou no debate que não cria personagens, é ela mesma quem fala nesses espaços e, segundo a menina, é bom ter seus próprios textos apreciados, comentados, compartilhados.

Contamos nossa experiência com diários na adolescência e, principalmente as meninas, disseram que também usavam diários. Contudo, percebemos que hoje a Internet é o espaço usado por elas para expressar muitos de seus sentimentos. Os alunos disseram que têm medo de mostrar o que escrevem pessoalmente, pois se a pessoa para quem mostrarem seus textos não gostar de seus escritos, isso irá desanimá-los a continuar produzindo. Na Internet isso não acontece, eles ficam felizes quando alguém curte seus textos, é bom saber que alguém gostou do que você escreveu ou de uma imagem que você selecionou, mas “se ninguém curtir tudo bem”; como Aninha ressaltou, no Face “se um [amigo] não gostar, outros podem gostar”. Lucas afirma que esse sentimento é uma prova de que dentro do espaço público existe algo escondido: esse medo de uma reação física (crítica, cara feia) diante da exibição de uma produção.

Algo relevante que conseguimos observar é o fato de que para os estudantes é muito importante que as pessoas se identifiquem com suas produções, que as “curtam”; eles também têm a esperança de ficarem conhecidos de alguma maneira. Sobre isso, Rothyer falou que gostaria de criar um *vlog* com textos (vídeos) de outras pessoas, segundo ele o *vlog* seria um meio para falar “muita coisa que precisa ser falada”, pois “tem muita gente pensando a mesma

coisa”; Lucas compartilha do mesmo desejo e busca expressar-se sobre assuntos de interesse comum através de artigos em seu site, intitulado “Rasgando o verbo”.

Percebemos que em publicações que traços de humor, os alunos conseguem compreender que nelas não há apenas algo para causar riso, há ironia ali presente, algo para fazer o leitor refletir. Contudo, talvez pela faixa etária dos estudantes, não é sempre que conseguem ter esse olhar crítico. Perguntamos se eles comentavam ou curtiam publicações de caráter mais satírico ou apenas aquelas com puro humor e demos um exemplo: “se alguém publicasse que o abastecimento de água na cidade de São Gonçalo havia sido interrompido, vocês comentariam?”, Aninha logo se manifestou, mas não para dizer que criticaria a falta de água, mas que comemoraria, pois sem água não haveria aula; perguntamos sobre a gravidade de não haver água em outros aspectos, como o banho e o preparo da comida e os alunos só souberam responder que quando estão na Internet nem têm fome ou que “Internet alimenta”. Essas afirmações dos estudantes demonstram o quanto a Internet é importante para eles, como algo que já faz parte de seu cotidiano.

Voltando à ideia das estratégias usadas para chamar atenção dos leitores, chegamos à questão da articulação de linguagens. Os alunos destacaram que se um texto escrito traz uma imagem a ele atrelada, as pessoas curtem mais; eles conseguiram perceber a articulação presente no texto de outros estudantes e nos seus próprios textos, mesmo quando a imagem não tinha uma ligação clara com a linguagem verbal do texto. Os alunos reconheceram que não aprendem a fazer articulação de linguagens na escola e, por esse motivo, chegaram a criticar o trabalho de alguns professores. É importante destacar que enquanto conversávamos sobre o assunto, o aluno João Vitor começou a buscar e nos mostrar vários exemplos de publicações no *Facebook* com a presença da articulação de linguagens; esse momento foi interessante porque ensinamos para os alunos como utilizar a ferramenta “Printscreen” e aprendemos com eles outras técnicas que podem ajudar na hora de realizar produções multimodais.

Também percebemos no debate duas realidades, de dois períodos diferentes: a nossa realidade no período da adolescência e a dos alunos. Quando dissemos que passamos a nossa adolescência sem Internet, os alunos ficaram surpresos e perguntaram o que nós fazíamos; eles parecem tão mergulhados no contexto das TIC, em especial da *web*, que não conseguem imaginar um mundo sem elas.

Questionamos os alunos com relação ao local e à frequência com que discutem sobre seus textos no Face, eles disseram que só falam sobre suas produções entre eles ou em

oportunidades como os debates realizados ou ainda com os bolsistas do projeto PIBID²¹; os alunos consideram essa discussão importante, mas não conseguem mantê-la com os professores, eles acham que seria importante ter mais contato com os docentes pela Internet para criar uma ligação mais estreita com eles.

Quando foram perguntados o que fariam se estivessem no lugar dos professores, os alunos demonstraram, através de suas respostas, que eles também têm o discurso pedagógico, autoritário, enraizado em sua função social no ambiente escolar. Os estudantes disseram que mudar as aulas não adianta e, em suas hipóteses de aula, reproduziram direitinho o prescritivismo aprendido durante os anos em que estão no espaço escolar. Lucas foi um dos poucos alunos que defendeu um tipo de aula mais interativa, na qual o professor poderia colocar os alunos em roda, como no debate, ou partir de fatos cotidianos para explicar uma matéria. Uma possibilidade importante levantada pelo aluno é o uso de textos produzidos pelos estudantes como suporte para as aulas; contou que uma de suas professoras usou um artigo que ele produziu em seu *blog* para ajudá-la durante a aula, o que o deixou muito alegre. Os educandos gostaram da ideia de ter seus textos da Internet nas práticas escolares. Eles acreditam que isso poderia gerar mais proximidade entre os alunos e os textos, principalmente pela linguagem atual presente em suas produções, a qual não aparece nos textos de “autores antigos”. Os estudantes concluíram que os professores poderiam auxiliá-los a melhorar aquilo que já fazem, ou seja, as produções no *ciberespaço*.

Reafirmamos que os debates foram muito produtivos, gerando um trabalho muito interessante, os próprios alunos não queriam que os debates fossem encerrados, mas infelizmente não havia mais tempo para continuarmos com a discussão. Ademais, os encontros nos ajudaram a resolver uma das nossas dificuldades na construção da dissertação: separar no texto a nossa posição enquanto pesquisadora, professora e amiga dos alunos. Os debates nos fizeram ver que, na verdade, essa separação não existe, pois somos tudo isso: em alguns momentos, ao lado do grupo discente, nos colocamos como pesquisadoras, já que conversamos com eles e procuramos compreender melhor a temática desenvolvida na dissertação. Também somos professoras, estando com eles a cada dia de aula, cumprindo com todas as atribuições docentes. Ademais, em muitos momentos, demonstramos amizade por nossos alunos, ao brincar, aconselhar, “puxar a orelha”, inclusive através de recados deixados nas redes sociais.

²¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

5.4 Os aspectos mais recorrentes destacados das análises de textos e dos debates realizados

Um dos nossos objetivos nesta dissertação foi identificar os principais traços de textos produzidos e/ou lidos por nossos estudantes em diferentes espaços da Internet, dentre os quais selecionamos o *Facebook* e *blogs*. Agora que já analisamos os textos, um a um, tratando de aspectos abordados por Bakhtin (1992; 2006; 2008), Fairclough (2001) e outros autores e dialogando com a opinião de nossos estudantes explicitada em dois debates realizados, consideramos importante ressaltar neste momento do trabalho algumas marcas recorrentes nas produções analisadas.

Primeiramente, falaremos um pouco mais sobre a *linguagem multimidiática*. Em concordância com autores por nós estudados, inclusive o próprio Fairclough (2001) que, como já dissemos, apresenta uma ideia ampliada de *texto*, aceitando a noção de diversas “formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens” (2001, p.23), acreditamos que imagens também são textos e buscamos observar nas produções em análise o aspecto multimidiático.

Podemos compreender que os textos em circulação na *web* são constituídos de diversas maneiras: eles “articulam linguagens”, articulação que, observada pelo ponto de vista da Análise do Discurso, é condição para a produção de sentidos na sociedade. (GUIMARÃES, 2010). Há algumas décadas, só podíamos imaginar textos configurados a partir de um tipo de linguagem, assim, tínhamos ou textos verbais, ou textos sonoros, ou textos imagéticos, etc. Hoje, é possível articular essas linguagens, unindo em um único texto os aspectos verbal, sonoro e imagético, por exemplo.

Em outras palavras, a tecnologia digital tem possibilitado a produção de textos (ou hipertextos) bem diferentes dos de antigamente, com diferentes modos de articulação de linguagens, assim como também tem permitido leituras não lineares, em direção a sentidos plurais. Estes textos não só materializam, como também (re)produzem nossas práticas sociais, modificando nossos modos de ver e de ler, de aprender e conhecer. Desta forma, as tecnologias da informação e da comunicação digitais possibilitam novas mediações e estão cada vez mais presentes na vida e na formação dos sujeitos na sociedade contemporânea, suscitando novos desafios para os processos de produção do conhecimento, sobretudo os desenvolvidos na escola. (GUIMARÃES, 2010, p.1).

Guimarães (2010) nos ajuda a entender, portanto, que os textos multimidiáticos permitem a articulação de linguagens e são veiculados em vários meios, inclusive nos meios do *ciberespaço* que temos aqui estudado. Outro ponto ressaltado pela autora é a possibilidade de produção de novos sentidos, diferentes dos produzidos pelos textos que priorizam apenas uma linguagem; foi exatamente o que nossos estudantes buscaram ressaltar em suas falas nos debates: quando carregam, além do aspecto verbal, uma imagem, há uma mudança na interpretação, na recepção dos textos.

Marcuschi (2002) trata essa mistura de modalidades nos textos não como articulação, mas como “interação” ou ainda “hibridismo” e reconhece que, nesse sentido, nota-se nos gêneros emergentes da tecnologia digital “algo nunca visto antes”. (2002, p.6).

Identificamos que textos veiculados pelo *Facebook* e pelos *blogs* apresentam diversas articulações entre textos verbais, fotos, *emoticons*, imagens em movimento, vídeos, expressões feitas com sinais gráficos [;D ; ; p ; \o/], etc, constituindo *formas híbridas* (MARCUSCHI, 2001). Vimos algumas dessas articulações nos textos aqui analisados. Tais articulações são, para nós, traços dos gêneros discursivos/ textuais estudados nesta pesquisa; acreditamos, pois, que poderiam ser tratados com cuidado e considerados nas práticas escolares de leitura e escrita, inclusive no que se refere à leitura crítica da multimodalidade de linguagens.

Outro traço presente e observado nas produções por nós analisadas é o *tom coloquial* com o qual se constroem muitas das produções. Os *blogs* e as redes sociais são contextos que se mostram informais, parece não haver nesses suportes muita razão em produzir textos tendo a preocupação de manter a língua padrão, pelo contrário, esses meios do *ciberespaço* parecem estimular os usuários ao uso da linguagem em um tom coloquial, muitas vezes, aproximado da oralidade.

Marcuschi (2005) aponta para os novos contatos que os gêneros textuais emergentes da tecnologia digital mantêm com o uso da linguagem e reconhece que dessa ligação surge a possibilidade de redefinição da relação entre oralidade e escrita.

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. (MARCUSCHI, 2005, p. 21)

Nesse sentido, apoiados em Marcuschi (2002), podemos compreender que os textos por nós estudados poderiam contribuir para acabar com a separação que, geralmente, ocorre

na escola entre atividades puramente orais e atividades que utilizam apenas a linguagem escrita, sendo estas valorizadas em detrimento daquelas. O próprio Marcuschi ressalta que “a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade do ensino.” (2002, p. 38).

Com relação ao *coloquialismo*, à *falta de preocupação com a linguagem padrão* e à “liberdade linguística”, Marcuschi (2002, p. 5) aponta-nos outros aspectos: “uma pontuação minimalista”; “uma ortografia um tanto bizarra”; “abundância de siglas e abreviaturas nada convencionais”; “estruturas frasais pouco ortodoxas” e “uma escrita semi-alfabética”. Notamos esses aspectos nos textos aqui observados, mas o nosso olhar não é tão negativo quanto o de Marcuschi nos parece ser; compreendemos que esses traços são singularidades dos gêneros discursivos/ textuais da *web*, as quais não anulam a importância da língua padrão nas situações de comunicação que a exigem.

Retomamos Sibilía (2008) para tratar um pouco mais sobre o *tom coloquial* de escritos da *web*. Assim como Marcuschi (2001), a autora aponta alguns traços dessa escrita no contexto contemporâneo, cuja linguagem, nova, não costuma ser tão aceita, principalmente em espaços situados fora da Internet:

O estilo desses escritos não costuma remeter a outros textos [...]. Sua feitura não se apoia em parâmetros tipicamente literários ou letrados [...]. Além disso, impera certo descuido com relação às formalidades da linguagem e às regras da escrita. Mais propulsados pela perpétua pressa do que pela perfeição, estes textos costumam ser breves. Abusam das abreviaturas, siglas, acrônimos e *emoticons*. Às vezes juntam várias palavras eliminando os espaços, enquanto ignoram os acentos ortográficos e os sinais de pontuação, bem como todas as convenções referidas ao uso de maiúsculas e minúsculas. [...] (SIBILIA, 2008, p.38)

A autora esclarece ainda que, muitas vezes, esse *coloquialismo* também nos remete às conversas cotidianas, ou seja, está ligado às questões da oralidade. Conseguimos identificar esse traço, principalmente nos meios da Internet que permitem o “bate-papo” virtual entre usuários. O *tom coloquial* presente nas escritas da *web* gera o que Sibilía (2008, p.38) chama de “excesso de informalidade verbal” e cria novas formas de diálogo digitado, não só na Internet, mas também nas mensagens de texto veiculadas pelos celulares, por exemplo.

Vimos também a “genericidade” (ARAÚJO; LIMA, 2009) como marca recorrente nos textos. Muitas produções, em especial nas redes sociais, são eventos comunicativos instáveis, que evoluem com velocidade e que rapidamente são substituídos por outros, principalmente por causa da natureza do ambiente onde se atualiza.

Outra recorrência identificada nos textos analisados é a falta de uma reflexão crítica mais elaborada, aprofundada. Nas produções da *web*, assim como nas que produzem na

escola, muitos estudantes demonstram certa dificuldade de argumentação e um desinteresse por temas que possam gerar, inclusive no espaço das próprias redes sociais e *blogs*, um discurso transformador. Parece haver na Internet uma *felicidade superficial*, (BAUMAN, 2008) é como se os alunos, jovens e adolescentes, não percebessem que esse meio pode ser um forte instrumento para a crítica social; compreendemos que os alunos veem a *web* como um contexto de informalidade e lazer e acreditamos que não há nada de errado nisso, porém, seria importante entenderem as demais possibilidades oferecidas pelas novas mídias.

Há ainda outro aspecto presente nos textos analisados: o *individualismo* ao lado da *espetacularização da intimidade* (SIBILIA, 2008). Vivemos em uma sociedade que parece empurrar os sujeitos para um comportamento individualista ao mesmo tempo em que exige deles que exibam aspectos de sua intimidade; tal comportamento revela-se nas produções analisadas, na primeira, por exemplo, por mais que Letícia fale de um grupo, o dos roqueiros, ela não engloba nenhum grupo maior, nem trata de um tema de interesse social, mas destaca apenas um tema de interesse individual, o mesmo acontece nos *blogs* de Letícia. No segundo texto, Paolla também aborda um fato pessoal: ela “necessita de uma academia”, o mesmo vemos em dos textos de Luan, em que fala sobre seus sentimentos e também no *blog* de Rothyer/ Oliver Swan no qual procura falar apenas de si, sem nem mesmo mencionar outros indivíduos, o que fica marcado pelo uso da primeira pessoa do singular.

Diante dos traços observados, entendemos que produções com abreviações, *emoticons* ou articulações de linguagens, por exemplo, não acontecem à toa, mas sim para atender a uma espécie de demanda do *ciberespaço*; seus autores não utilizam esses aspectos sem motivo, na verdade, podemos compreender que produzem dessa maneira para serem lidos, apreciados, aceitos nos espaços da Internet pelos quais transitam.

6 À PROCURA DE (IN)CONCLUSÕES... PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE ESTUDANTES: DO CIBERESPAÇO À ESCOLA

Diante dos textos observados, das análises realizadas e dos encontros, nos quais procuramos ouvir a posição de nossos estudantes diante das práticas de linguagem desenvolvidas na *web*, foi possível identificar, como já abordamos anteriormente, alguns traços recorrentes nos textos em circulação no *ciberespaço*. Com Bakhtin (2006) compreendemos que estes textos podem configurar um gênero. O autor define que gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, mas, com a pesquisa, vimos que é necessário observar muito mais o caráter do “relativamente” que o do “estável” (ARAÚJO; LIMA, 2009), pois os textos não apresentam características imanescentes, nem fixas. Além disso, quando iniciamos a pesquisa, esperávamos encontrar “novos” textos, com características próprias da rede mundial de computadores, entretanto, ao longo do processo investigativo, depreendemos que, embora os traços recorrentes nos textos produzidos na Internet por nossos alunos e outros usuários demonstrem ser traços compulsórios, exigidos nesse meio, são marcas que também podem ocorrer em outros contextos.

Outro aspecto que deve ser destacado nesta (in)conclusão refere-se às três tendências discursivas apontadas por Fairclough (2001): a *comodificação*, a *democratização* e a *tecnologização*. Nos textos com os quais estivemos em contato durante a construção desta dissertação, observamos marcas discursivas que podem ser enquadradas, de alguma forma, a essas tendências. A *comodificação* pôde ser identificada em algumas produções analisadas, nas quais o discurso fazia referência à relação que os alunos acabam fazendo de si próprios em seus perfis, usando o discurso do marketing - o que parece uma tendência na prática social contemporânea que Bauman (2008) chama, no título de um de seus livros, de “Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria”. Com efeito, é interessante notar que muitos usuários de redes sociais revelam a *comodificação* em seus discursos ao tratarem de aspectos de sua intimidade, pois em produções cujo assunto é a vida pessoal de seus autores, ainda que de forma ficcional, há uma espécie de venda da imagem, o mesmo pode ser visto na configuração de perfis para redes sociais e *blogs*.

A *democratização* foi vista através da suposta aceitação da linguagem configurada no *ciberespaço*, uma linguagem coloquial, carregada de abreviações, gírias e, muitas vezes, até truncada. Dizemos que essa é uma “suposta” aceitação porque, na verdade, tal linguagem é bem recebida apenas em espaços como os *blogs*, o *Orkut*, o *Facebook*, dentre outros, ou seja, os autores/leitores ou falantes/ouvintes dos discursos circulados na Internet têm a impressão de ocupar lugares sociais iguais aos de indivíduos cujas obras são lidas, comentadas, respeitadas, como autores de livros ou de artigos científicos, por exemplo, contudo, as diferenças entre relações de poder são mantidas. Ao lado do coloquialismo, a intertextualidade presente em muitos textos em circulação na Internet, nos dá a impressão de que a *web* é um espaço democrático, de todos, onde é possível copiar e compartilhar textos em redes de colaboração. Também percebemos *democratização* nas publicações que citam novelas, por exemplo; através de seus comentários os estudantes parecem acreditar que podem interagir diretamente com programas televisivos, quando sabemos que não é bem assim. Eles falam sobre personagens ou o enredo da novela, porém não podem decidir o rumo que o autor dará à novela; além disso, em muitos momentos eles parecem nem perceber a influência que a televisão pode ter sobre suas falas e comportamento.

Já a *tecnologização* pôde ser observada no fato de os alunos produzirem ou compartilharem textos com a intenção de convencer e/ou chamar atenção de seus amigos na rede social ou seguidores de seus *blogs*. Essa tendência discursiva está cada vez mais presente nos textos, construídos com uma intenção clara de gerar efeitos de sentido capazes de convencer os interlocutores e assim, alcançar determinados objetivos dos autores das produções. Com os gêneros discursivos/textuais circulados na Internet não é diferente, percebemos que muitas das produções concebidas para publicação em *blogs* e redes sociais, por exemplo, apresentam intenções e efeitos de sentido construídos para atender a tais intenções; a própria linguagem presente nesses gêneros, normalmente coloquial, funciona como uma maneira de atrair leitores, já que a linguagem padrão não é tão aceita em espaços como as redes sociais. Um dos objetivos dos usuários da *web*, inclusive de nossos alunos, é a “exaltação do eu”, ressaltada por Sibilía (2008), a lógica de que tudo pode se transformar em produto consumível (comodificação) e que todos têm acesso a estes produtos (democratismo), assim, procuram construir seus textos de forma a atrair o interesse dos leitores para a imagem que esses usuários revelam no *ciberespaço*, mesmo que esta imagem seja inventada, ficcionalizada.

Inferimos que um número significativo de nossos estudantes está em um movimento constante de leitura e escrita em espaços da Internet, como os *blogs* e a rede social *Facebook*, aqui abordados, e demonstram usar as linguagens em circulação nesses espaços, mas não estão totalmente conscientes das estratégias discursivas contemporâneas. Por mais que os educandos participem desse movimento, utilizando as tendências do discurso, não têm consciência acerca desse uso; nesse sentido a escola deveria desenvolver atividades com os alunos para que compreendessem os discursos que os atravessam e suas possibilidades de leitura autônoma e consciente dos discursos e sentidos hegemônicos.

Por outro lado, identificamos também as possibilidades de a escola incorporar as práticas de linguagem de nossos estudantes na *web*; não só as práticas, mas também tudo que está associado a elas, principalmente, a necessidade de reflexão crítica com relação às tendências construídas no discurso, à “exaltação do eu”, ao individualismo e a todos os aspectos recorrentes nas produções realizadas no contexto da Internet, recorrências que têm sido pouco ou quase nada discutidas no espaço escolar. Ademais, defendemos a inserção dessas práticas na escola por serem capazes de atrair os estudantes de diversas maneiras; há uma sedução com a qual a Internet consegue atuar sobre nossos alunos e, se na escola eles nem sempre se sentem atraídos a ler e escrever, no *ciberespaço*, a leitura e a escrita parecem acontecer de forma quase natural.

É importante lembrar que não defendemos neste trabalho a inserção dos gêneros discursivos/textuais da Internet na escola apenas na forma de recontextualização dessas práticas de linguagem. A recontextualização, a qual aprendemos com Bernstein (1996), é comum em instituições de ensino, o que não é “culpa” nem de alunos, nem de professores, mas sim de um sistema que recontextualiza textos, práticas e fenômenos.

Não é difícil perceber que as novas TIC e muitos textos em circulação no *ciberespaço* já fazem parte do cotidiano das escolas, contudo ocorre apenas um deslocamento dos textos do seu contexto original, a *web*, para o contexto escolar. O trabalho feito com esses gêneros continua enquadrado pelas regras do discurso pedagógico - autoritário, prescritivo – enraizado nos sujeitos escolares, inclusive nos estudantes, como observamos nas falas de alguns deles durante os debates. Parece-nos que um dos maiores problemas da escola refere-se à leitura e à produção textual; são privilegiados no ambiente escolar textos literários canônicos, de linguagem verbal escrita, os quais não têm sido incorporados na vida dos alunos. Embora exista a possibilidade de trabalhar com as tecnologias e os textos contemporâneos, essas

novas alternativas também não têm possibilitado mudanças significativas para a escola, nem trazido sentido a suas práticas.

Assim, por mais que as novas tecnologias e os textos circulantes nesses novos meios cheguem de diferentes maneiras à escola, também são observados como conteúdos que devem ser assimilados, interpretados com um único sentido, considerado correto. O que queremos neste trabalho é fazer o caminho oposto, vendo nesses novos textos uma possibilidade de produção de sentidos variados, compreendendo que o sentido pode ser sempre outro.

Acreditamos que as práticas de linguagem com as quais nossos alunos estão em contato na *web*, se inseridas na escola, podem representar a possibilidade de ampliar o conhecimento de educandos e educadores. Para isso, não basta inserir os gêneros da Internet e ficar só neles, pois foi possível identificar que nossos alunos já sabem escrever aos moldes do *ciberespaço*, mas na escola espera-se aprender mais do que já se sabe. Por isso, seria interessante refletir, por exemplo, sobre modos de atrair leitores através de estratégias engendradas pelos discursos que nós mesmos ajudamos a reproduzir. Seria importante também para a escola, a partir dos novos gêneros, trabalhar com as diversas linguagens - som, imagens, vídeos, etc. - ampliando os modos de interação e interpelação já internalizados pelos estudantes.

Como já dissemos, seria importante a escola desenvolver um trabalho de leitura crítica acerca das imagens e de textos que carregam a articulação de linguagens. O simples acesso a esses textos não é suficiente, por isso acreditamos na necessidade de pensar nas maneiras como eles têm aparecido nas práticas pedagógicas. Durante a análise de textos e dos debates, vimos que os estudantes trazem, ao lado de suas produções escritas na *web*, figuras e algumas vezes sons e vídeos e até percebem que esse tipo de articulação pode funcionar como estratégia para atrair leitores; contudo, possivelmente eles não se dão conta de todas as estratégias discursivas geralmente reproduzem sentidos hegemônicos afinados com os interesses de poucos. Além disso, compreendemos que, ao contrário do que se supõe, a leitura desses textos pode ser mais complexa, visto que, se não estivermos atentos, seremos orientados a uma única interpretação. A escola poderia auxiliar os educandos no desenvolvimento da leitura crítica de todos os textos com os quais estão em contato, verbais, imagéticos ou multimidiáticos, a fim de que a legitimação de sentidos hegemônicos seja evitada. Defendemos que a instituição de ensino seja um espaço de reflexão acerca de todos os gêneros em circulação na sociedade, não só na Internet, dos efeitos de sentidos produzidos

e dos modos de articulação de linguagens. Essa reflexão deveria ocorrer através de um trabalho coletivo, partindo da discussão acerca das possibilidades de sentidos.

Portanto, compreendemos a necessidade de buscar maneiras de desenraizar esse discurso pedagógico, ressignificando práticas escolares. Como já dissemos, essa ressignificação não depende apenas da presença das TIC na escola ou de condições necessárias para a aquisição de equipamentos, mas passa por uma mudança em suas práticas de linguagem, observando os textos circulantes na *web* como práticas sociais. Tudo isso pode ser um desafio!

Por outro lado, os caminhos, para os quais a pesquisa nos levou, fazem com que levantemos a questão: será que é realmente possível, diante da pedagogização presente na escola, levar os textos com os quais nossos estudantes estão em contato na Internet para a escola? Nossos alunos gostariam de ver os seus textos presentes em atividades escolares? De que maneira?

Lembramos do texto de Gribel (2010), “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”; na história, o personagem reclama por ter que escrever uma redação sobre suas férias, para ele, “quando a gente transforma as nossas férias numa redação, elas não são mais as nossas férias, são a nossa redação. Perdem toda a graça.” Entendemos que da mesma forma que as férias, as práticas de linguagem dos alunos no *ciberespaço* são um momento de lazer, que, dependendo da maneira como chegarem à escola também serão rejeitadas pelos estudantes, “perderão toda a graça”. Por isso, reafirmamos, não basta recontextualizar, pegar um texto da Internet e pedir que os educandos os reescrevam de acordo com a língua padrão; a ideia é que na incorporação das práticas de linguagem da *web* na escola, os alunos mantenham a criatividade e tenham o mesmo prazer para ler e escrever como quando estão *online*.

Ouvindo a opinião dos próprios estudantes, percebemos que há muitas possibilidades de levar os gêneros discursivos/textuais lidos e/ou produzidos por eles na Internet para a sala de aula ou para outros setores da escola, sem simplesmente recontextualizá-los. Podemos citar a criação de *blogs* e de páginas em redes sociais, contando que os textos ali produzidos sejam considerados em seu contexto original. Outra maneira de inserir esses textos na escola é colocando-os em destaque e discutindo com os alunos aspectos sobre o conteúdo, o suporte, a estrutura e a linguagem desses textos, por meio de debates, por exemplo - como fizemos. Esse tipo de discussão pode, inclusive, esclarecer a importância de adequar a escrita nas diferentes atividades sociais, não só no *ciberespaço* e na escola.

Vimos nos debates realizados que conseguimos trabalhar com os textos do ciberespaço de forma a fazerem sentido para os alunos; apesar de apresentarem outra estrutura, os encontros transformaram-se em aulas sobre as práticas de linguagem na *web* e na escola e os educandos nem se deram de que estavam no ambiente escolar, participando de aulas diferentes das usuais. Podemos dizer ainda que os debates foram verdadeiras práticas sociais, pois os estudantes não responderam aos questionamentos propostos porque iriam receber uma nota, mas por manterem uma afinidade conosco e desejarem nos ajudar na pesquisa.

Não teremos respostas para muitas questões levantadas neste trabalho e um dos motivos para essa falta de respostas está no fato de as práticas de linguagem por nós pesquisadas serem, em certo sentido, um assunto novo. Porém, as questões em aberto já iluminam o caminho para a continuidade de nossa pesquisa. Um dos assuntos que gostaríamos de abordar em uma investigação futura refere-se à relação *forma e conteúdo*, isto é, como uma suposta modificação na forma, como, por exemplo, modalização de voz, gestos e imagens articuladas ao discurso verbal, pode modificar completamente o conteúdo do discurso. Além disso, o término dessa divisão através do uso de imagens e sons articulados ao texto verbal pode ser visto como parte da tendência discursiva denominada *tecnologização*.

Retomamos aqui as palavras de Madalena Freire, citadas no início deste trabalho: “Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis. (...) Para estar vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem em romper com o velho. Medo e coragem em construir o novo.”, esta citação traduz um pouco de nossa pesquisa, pois desde o início produzimos dúvidas, certezas que se mantêm questionáveis mesmo agora ao término da dissertação (mas não da investigação) e nos sentimos vivos, aprendendo a educar o medo de arriscar, de ser diferente, quando muitos preferem evitar mudanças e a coragem para tentar, questionar, ousar construir o novo quando muitos preferem conservar o velho.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S. Mikhail Bakhtin e a dimensão dialógica e ideológica da linguagem. In: *Os sentidos da cidadania: entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária*, 2003. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

ANDRADE, M. L. da C. V. de O. Textos construídos na internet: oralidade ou escrita? In: SILVA, Luiz Antônio (org.). *A língua que falamos: Português – história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005, p.15-30.

ARAÚJO, J. C. O que o meu aluno faz nesse tal de Orkut?. *Vida Educação*. Fortaleza, ano 3, n. 9, 2006, p. 29-32.

_____; LIMA, V. de. Gêneros digitais em emergência: uma proposta de análise do scrap do Orkut. *Revista do Gelne, Piauí*, v.11, n.2, 2009.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

_____. Tudo ao mesmo tempo agora. *Anais da 34ª ANPED*, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BARTHES, R. *O Rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATISTA, P. P. *Do diário ao blog confessional: continuidade ou o surgimento de uma nova prática*. *Anais II Seminário Interno PPGCOM*, V. 6, n. 3, 2008.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BENJAMIM, W. *O narrador*. In: _____. *Magia e Técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.

BROCHADO S. M. D.; PINTO, V. M. R. *Leitura e dialogismo: múltiplas vozes discursivas*. Anais da 16. Cole, São Paulo, 2007.

BRUNO, F. *Máquinas de ver, modos de ser: visibilidade e subjetividade nas novas tecnologias de informação e de comunicação*. In: COMPÓS 2004 - XIII Congresso da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2004, São Bernardo do Campo. CD-ROM COMPÓS 2004, 2004.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e Cidadãos: Conflitos Multiculturais da Globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

CHARTIER, R. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: Armed, 2001.

CITELLI, A. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

CORDEIRO, J.L. et al. Temas Transversais e Indústria Cultural: as oficinas culturais do I Since e as possibilidades de trabalho na escola. In: PEDROSO, Leda Aparecida; BERTONI, Luci Mara (Orgs.). *Indústria Cultural e Educação (reflexões críticas)*. São Paulo: JM Editora, 2002.

CORREA, E. F. Gêneros textuais no contexto digital e educacional. *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Santa Catarina, 2007, p. 926-932.

COSTA, S. R. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.25, n.65, p.102-116, jan./abr. 2005.

DINIZ, A.; TASSIGNY, M. *A mediação do Blog como ferramenta de narrativa de vida e a importância de suas linguagens na Web 2.0*. Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2000.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAÍTA, D. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. Lisboa: Passagens/Vega, 1992.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 11-14.

FREITAS, M. T. de Assunção. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 65, p. 87-101, jan./abr. 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, MAS. (Orgs.) *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

GRIBEL, C. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. São Paulo: Salamandra, 2010.

GUIMARÃES, G. *Literatura infantil na universidade: uma prática de leitura crítica de textos contemporâneos*. Rio de Janeiro: mimeo, 2013.

_____. Não só palavras: dos textos multimidiáticos à resignificação das práticas escolares. In: BARRETO, Raquel Goulart. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

_____. *TV e educação na sociedade multimidiática: o discurso sedutor em imagem, som e palavra*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

_____; FERREIRA, R. *Autobiografia na sociedade midiaticizada: a vida que se escreve em imagens, sons e palavras*. *Anais da ANPEd*, 2010.

_____; DALUZ, L.B. Ecos do mundo: tecnologias, seus textos e linguagens são escutados na escola? *LEITURA: TEORIA & PRÁTICA*, n.58, pp.1243-1250, jun. 2012.

_____; MAGALHÃES, L.; BARRETO, R. Textos multimidiáticos na escola. Caxambu: *Anais da ANPEd*, 2010.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e Linguagem, Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papirus, 1994.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à Seminálise*. São Paulo: Debates, 1969.

LEBRE, Cristina. “Emoticons” como recurso enunciativo A oralidade na escrita em ambiente hipermídia. *Revista Litteris*, maio 2009. Disponível em: <www.revistaliteris.com.br>. Acesso em: jan. 2012.

LEHER, E. M. T. O discurso da “inclusão”. In: BARRETO, R. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

LEITE, M. S. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. Tese de Doutorado, PUC-RIO, 2004.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

MAINARDES, J; STREMEL, S. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, maio/ago. 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 36, jun. 2008.

MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; ROTH, M. D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MORAES, D. de (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

NEVES, A. A literatura marginal na Internet: o fenômeno fanfiction como instrumento de disseminação e divulgação das/nas margens. *Revista Pontos de Interrogação n. 1*- Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, UNEB, 2011.

LIMA, Vicente de; NOBRE, K. A comodificação discursiva nas redes sociais. *Revista Eutomia – Revista de Literatura e Linguística*, p.618-634, 2012.

OLIVEIRA, O.B.; FERREIRA, E.M. de O. Redes sociais e gêneros discursivos: aspectos definidores da produção escrita no ciberespaço. *Anais do V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*, São Cristóvão, Sergipe, 2011.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: São Paulo, 2006.

ORMUNDO, J. S. *A Dinâmica do Uso Social dos Diários online*. *Olhares em Análise de Discurso Crítica*. Brasília: v. 1, p. 203-220, 2008.

PIMENTEL, C. A escrita íntima na Internet: do diário ao blog pessoal. *Anais do VII Congresso da Abralin*, Curitiba, 2011.

PRETTO, N. Educação e inovação tecnológica. Um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. *Anais da 20ª reunião da Anped*. Caxambu, 1997.

PRETTO, N; PINTO, C. da C. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, jan./abr. 2006.

PRIMO, A. F. T.; SMANIOTTO, Ana Maria Reczek . Blogs como espaços de conversação: interações conversacionais na comunidade de blogs insanus. *Compos*, v. 1, n. 5, p. 1-21, 2006.

RAMOS, Bruna Sola da Silva. “O que *signifixa* isso?” Dos *slogans* às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo. 2012. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

REY, Germán; BARBERO, Martín. As mídias como atores sociais - mudanças em sua identidade. In: *Os exercícios do ver: Hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Senac, 2001. p.73-80.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. *Redes Sociais Digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SIBILIA, P. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____; DIOGO, L. Vitrines da intimidade na Internet: imagens para guardar ou para mostrar? *Anais da 34ª reunião da Anped*, 2011.

SOUZA, S. Jobim e; GAMBA Jr., N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Anais da Anped*, Minas Gerais, 2002.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TOSCA, Susana Pajares. Escrever hipertexto. In: GARRIDO, Joaquín (Org.) *La lengua y los medios de comunicación - Actas del Congreso Internacional*. Universidad Complutense de Madrid. 1996, p. 575-586.

VIEGAS, A.C. O “eu” como matéria de ficção – o espaço biográfico contemporâneo e as tecnologias digitais. *Revista Texto Digital*. Ano 4, n.2, 2008. Disponível em: <<http://www.textodigital.ufsc.br/>>. Acesso em: set. 2011.

ZANCHETTA JUNIOR, J. Circulação de textos midiáticos entre alunos de escola pública básica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, p. 297-310, jan./abr. 2010.

XAVIER, Antonio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. *Revista Veredas*. Juiz de Fora: UFJF, v. 4, n. 1, p. 51-57, jan./jun. 2000.

Sites e *blogs* citados:

www.facebook.com

www.depoisdosquinze.com

<http://seligaoliver.blogspot.com>

<http://umapartedemim.blogspot.com>

<http://mais.uol.com.br/view/w0ny8or4fbq5/ela-04020C9A3372D0C12326?types=A&>

<http://mundorockeiros.blogspot.com.br>

ANEXO A - Questionário distribuído no primeiro semestre da pesquisa (maio de 2011)

NOME: _____	
TURMA: _____	IDADE: _____
DATA: _____	

Questionário sobre os jovens e o uso da Internet

- 1- Você possui computador com Internet em casa?
 Sim Não Já possuí
- 2- Se você não possui Internet em casa, onde costuma acessar?
 Em casas de familiares Em casas de amigos Em *lan houses*
- 3- Quantas vezes por semana você acessa a Internet?
 De 1 a 3 vezes 5 vezes ou mais
- 4- Que sites você costuma acessar?
 R:
- 5- Além do Orkut e do MSN, você acessa outros sites com frequência? Quais?
 R:
- 6- Você gosta de ler textos ou ver fotos e filmes em blogs?
 R:
- 7- Que tipo de blogs você costuma acessar?
 Blogs pessoais Sobre esportes Outros _____
 Sobre moda Sobre temas adolescentes
- 8- Você possui blog? Conhece alguém que possua?
 R:

ANEXO B - Questionário atual, distribuído no 3º semestre da pesquisa (março a junho de 2012)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ

Coleta de dados para a dissertação PRÁTICAS DE LINGUAGEM DE ALUNOS NA INTERNET: COMO SÃO CONFIGURADOS OS NOVOS GÊNEROS TEXTUAIS NESSES ESPAÇOS DA WEB?

Autora: Milena Salles Marques Domas

Orientadora: Gláucia Campos Guimarães

ESCOLA MUNICIPAL CECÍLIA AUGUSTA DOS SANTOS

NOME: _____

TURMA: _____ IDADE: _____

DATA: _____

1- Você possui computador com Internet em casa?

() Sim () Não () Já possuí

2- Se você não possui Internet em casa, onde costuma acessar?

() Em casas de familiares () Em casas de amigos () Em *lan houses*

3- Quantas vezes por semana você acessa a Internet?

() De 1 a 3 vezes () 5 vezes ou mais

4- Que sites você costuma acessar com mais frequência?

R:

5- Você visita ou segue algum blog? Que tipo de blog você costuma acessar?

() Blogs pessoais () Sobre esportes () Outros _____

() Sobre moda () Sobre temas adolescentes

6- Você possui algum blog? O que você costuma postar?

R:

7- Você acessa alguma revista virtual ou jornal *online*?

R:

8- Em sua opinião, qual é a importância e as principais funções da Internet em seu dia a dia?

R:

ANEXO C - Roteiro do debate realizado no dia 19/09/2012

- 1- Vocês costumam ler? O que leem?
- 2- Vocês leem fora do ambiente escolar? E na Internet, vocês leem?
- 3- E escrever, vocês produzem textos fora da escola?
- 4- Qual é a diferença entre ler/escrever na escola e na Internet? O que vocês preferem?

➔ Observar os textos da Internet levados pelos alunos para o encontro...

- 5- Vocês acham que esses textos que vocês leem/escrevem na Internet deveriam estar na escola? Por quê? Como eles poderiam ser inseridos no dia a dia da escola?
- 6- Se vocês fossem professores, usariam esses textos nas atividades que passassem aos seus alunos? Por quê? Como?

➔ Observar traços da linguagem, conteúdo e multimodalidade presentes nos textos que eles levarem e que nós selecionamos na pesquisa...

- 7- Nos textos que vocês leem na escola, conseguem perceber a mistura de texto escrito, imagem e som como vemos em vários textos que circulam na Internet?
- 8- Que outras diferenças vocês conseguem perceber?
- 9- Vocês percebem alguma semelhança entre os textos trabalhados na escola e os da Internet?
- 10- Na hora de escrever, você usa a mesma linguagem na escola e na Internet? Por quê?

➔ Questão da autoria

- 11- Vocês preferem criar ou copiar textos quando estão escrevendo em algum blog ou rede social? Por quê?
- 12- Vocês se sentem autores dos textos que escrevem na escola e na Internet?
- 13- Na Internet, quando vocês pegam textos de um blog ou site para publicar no Face, por exemplo, vocês costumam citar quem criou aquele texto ou dizer de onde o tiraram?

➔ Influência da televisão

- 14- Vocês citam novelas e programas de televisão em publicações no Face. Por quê?