



## **As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas** **Vol. 20, nº 1, 2016**

---

### **Epistemologias digitais, cibercultura e a construção de relatos pessoais multimodais no ensino e aprendizagem de língua inglesa**

Fernando Pardo (IFSP/USP)<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar o desenvolvimento de uma proposta didática que abordou o uso das tecnologias digitais aplicadas à construção de relatos pessoais multimodais para o ensino e aprendizagem da língua inglesa no Ensino Médio, em uma escola técnica federal. O aporte teórico baseia-se em uma breve revisão da literatura desde Kress (2003, 2010), Lankshear e Knobel (2003; 2013) e Levy (2004), até estudos recentemente publicados como Benade (2015), Gibbons (2015) e Floridi (2015). Após a análise dos dados coletados, os resultados demonstraram a habilidade dos alunos em relação à utilização das tecnologias digitais, porém observou-se certo receio em relação ao uso, sobretudo oral, da língua inglesa.

**Palavras-chave:** ensino e aprendizagem de língua inglesa; epistemologias digitais; cibercultura; multimodalidade; ensino médio.

### **Introdução**

As crescentes mudanças nas sociedades contemporâneas, não apenas em relação às práticas sociais e às novas formas de interação, mas também em relação aos processos educacionais de ensino e aprendizagem, sobretudo no que se refere ao surgimento das epistemologias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), tornam fundamental a reflexão contínua acerca das práticas realizadas na escola. Para Lankshear e Knobel, o desenvolvimento do mundo digital traz implicações para as epistemologias tradicionais, as quais são a todo momento desafiadas pelas epistemologias digitais. Nesta relação, as mudanças na educação formal envolvem ideias como a cognição distribuída, a prática colaborativa, a inteligência em rede e as comunidades de prática. Tais práticas envolvem outras formas de conhecimento além do proposicional, o qual estaria associado à epistemologia convencional, principalmente o conhecimento dito processual, que está associado ao saber como. Este processo envolve compreender o conhecimento como forma de negociação entre mundos virtuais e um equilíbrio

---

<sup>1</sup> Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *campus* Cubatão. Doutorando no programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – DLM/USP.

entre diferentes modos de conhecimento. Além disso, os referidos teóricos afirmam que, neste cenário, as variedades de letramentos estão focadas na diversidade linguística e cultural e seu impacto crescente nas novas formas de comunicação tecnológica tem modificado as demandas em relação às habilidades dos indivíduos também nestas dimensões linguísticas e culturais, assim como nas práticas sociais por meio da linguagem. Nesse sentido, é preciso enfatizar a necessidade da percepção da realidade, e da sociedade contemporânea propriamente dita, não como algo estático, mas sim como elementos dinâmicos e em constante mudança. Dessa forma, os diferentes contextos situacionais e educacionais em que atuamos demandam um reposicionamento de ideias e de concepções de ensino e aprendizagem.

A partir do exposto, a proposta deste artigo é relatar um projeto desenvolvido com alunos de três turmas do terceiro ano do curso do Ensino Médio técnico integrado em informática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - *campus* Cubatão, na região da baixada santista. O projeto foi realizado durante o primeiro bimestre da disciplina de língua inglesa, almejando a apropriação das tecnologias e mídias digitais para a criação de relatos pessoais multimodais em inglês por parte dos alunos. Entende-se aqui por multimodal, consoante Kress (2003, 2010), além de categorias linguísticas unicamente escritas, o uso de diferentes modos semióticos simultaneamente, uma vez que a construção do significado pode ser expressa de diversas maneiras, seja por meio de imagens, fotografias, áudio, vídeo, música e também a escrita.

O objetivo da proposta pedagógica foi proporcionar a oportunidade para que os alunos desenvolvessem diferentes tipos de relatos pessoais (vídeos, animações, *stop motions*), utilizando recursos tecnológicos digitais diversificados, tais como computadores, câmeras, celulares, aplicativos, softwares de edição de som e imagem, a fim de criar, através da manipulação destas mídias, seus perfis pessoais multimodais, por meio dos quais eles se apresentariam para os demais membros da classe e contariam um pouco de suas histórias de vida. A ideia da proposta foi abordar os diversos recursos digitais, os quais estão imersos na cibercultura, e que se utilizam de diferentes tipos de códigos semióticos (KRESS, 2003, 2010), explorando o potencial de criação e a criatividade dos alunos para o aprendizado da língua inglesa.

Assim, Serafim e Sousa (2011) defendem que a mediação do professor seja feita por meio de um diálogo aberto, de maneira que incentive a produção de conhecimento dos alunos por meio de uma linguagem mais próxima de suas realidades, valorizando a criatividade e os saberes de cada um deles. Isto porque o professor nem sempre consegue acompanhar as constantes inovações tecnológicas para sua utilização e aplicação, o que resultaria na falta de critérios ou até mesmo no uso inadequado de tais recursos. Além disso, os autores alegam que, devido à quebra do monopólio da transmissão de conhecimentos, monopólio este antes delegado somente à escola e ao professor, torna-se crucial que docentes orientem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de saberes e competências de forma autônoma e colaborativa por parte dos alunos. Os referidos teóricos também advogam que as práticas escolares integradas com vivências multimídia ampliam as capacidades cognitivas e a atuação em rede e têm o potencial de democratizar os espaços e ferramentas, facilitando o compartilhamento de saberes e a construção colaborativa, englobando questões de autoria, coautoria, edição e publicação de informações de docentes e discentes (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 22).

O percurso traçado neste artigo passa por uma breve revisão dos pressupostos teóricos, seguida pela descrição dos passos para o desenvolvimento da proposta pedagógica e, finalmente, pela análise dos resultados obtidos e as considerações finais.

## 1. Cibercultura, interatividade e aprendizagem

Inicialmente faremos uma breve exposição dos pressupostos teóricos, visto que as inúmeras problematizações sobre o conceito de ensino e aprendizagem nas sociedades contemporâneas e digitalizadas tornam fundamental uma revisão do estado da arte antes de procedermos para a descrição do projeto em si apresentado neste artigo.

Dentre as contribuições de Kress (2003, 2010), o autor discorre sobre os efeitos da migração da forma predominantemente escrita, ao longo dos séculos, para a predominância da imagem na atualidade, bem como sobre o surgimento e importância da tela paralelamente ao livro impresso. Além disso, o conceito de multimodalidade de Kress não privilegia apenas a linguagem escrita, uma vez que está relacionado a diferentes lógicas ou diferentes modos de construção de sentidos, posição da qual compartilhamos neste artigo. Assim, concordamos com o autor que a construção de sentidos surge em ambientes sociais e por meio de interações sociais (2010, p.54). Tais fatores influenciam as formas de se relacionar em todos os campos da vida social, nos quais a comunicação se torna global e local, genérica e customizada e em constante transformação. Desta forma, organizações como a escola, na qual as relações de poder são institucionalizadas, têm sido desafiadas a todo momento por este novo formato de sociedade e as implicações que decorrem dos novos modos de produção, circulação e consumo da informação.

Em primeiro lugar, Benade (2015) explica que o conceito de aprendizagem do século XXI tem por intuito preparar o jovem para que se engaje em um mundo complexo e dinâmico, fortemente influenciado pela globalização e pelas tecnologias digitais, as quais perturbam as abordagens educacionais da sala de aula tradicional, bem como almeja promover a criação de espaços de aprendizagem mais flexíveis. Desta forma, a metamorfose incessante de dispositivos tecnológicos influencia fortemente as formas como se manifestam a escrita, a leitura, a visão, a audição, a criação e, conseqüentemente, a aprendizagem, como afirma Levy (2004).

No entanto, seria preciso ressaltar a importância do uso crítico e informado das tecnologias digitais, uma vez que Leander (2013) critica a ideia de que os professores deveriam “continuar fazendo o que fazem e que a tecnologia poderia ‘abrilhantar’ ou ‘incrementar’ o currículo” (p.73, aspas no original)<sup>2</sup>. Nesta percepção, a tecnologia seria vista como um fim em si mesma, pois este tipo de abordagem não implica nenhuma mudança epistemológica, já que apenas absorve e adapta a tecnologia às práticas existentes, por exemplo substituir a lousa por uma apresentação em *Powerpoint* ou o uso de *tablets* em vez de papel e lápis para escrever.

Por outro lado, a noção do determinismo tecnológico (LEVY, 2004; GIBBONS, 2015) tem perpetuado discursos do tipo “a sociedade tecnológica veio para ficar, então, temos que tentar fazer com ela [a tecnologia] o melhor possível” (GIBBONS, 2015, p. 119). Gibbons problematiza esta visão determinista acerca das tecnologias digitais e afirma que devemos ter em mente que a tecnologia é algo para se estudar, questionar, muito mais do que apenas algo para que se possa desenvolver novas estratégias de ensino. Na realidade, de forma alguma o autor sugere que aprender novas técnicas de como ensinar usando *smartphones* não seja algo de valor, mas, sim, que há uma série de outras relações mais profundas para se explorar (2015, p.122). Luke (2000), consoante a esta ideia, afirma que o modo como a tecnologia na educação tem sido definida, assim como seus usos sociais e conseqüências, são sempre contextuais.

Lankshear e Knobel (2013), por sua vez, advogam a favor da introdução de novas práticas ou novos letramentos que emergem em contextos em que a tecnologia é empregada, ou seja, os educadores precisariam encontrar caminhos para a ruptura e não simplesmente adaptar essas novas tecnologias às rotinas e práticas preexistentes. Para estes teóricos, as

<sup>2</sup>Tradução minha, assim como em todas as outras citações feitas a partir de obras em inglês no restante do artigo.

práticas de letramento em educação deveriam estar conectadas com o mundo para além das salas de aula de forma ubíqua. Além disso, ao problematizar o uso da tecnologia, mencionam a síndrome do “vinho velho em garrafas novas” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), isto é, o uso de novas tecnologias em sala de aula, porém com pouca ou nenhuma mudança das mesmas práticas em que a “transmissão” de conhecimento seria a principal estratégia aplicada. Uma alternativa que tenho discutido em pesquisas anteriores consiste em uma tentativa de implementar novas práticas em sala de aula, principalmente em contextos de escolas públicas com poucos recursos, o que tenho chamado de abordagem do “vinho novo em garrafas velhas”, ou seja, se não podemos implementar novas práticas por meio do uso de tecnologias digitais, uma vez que não há investimentos suficientes, tampouco recursos tecnológicos nas escolas públicas, é preciso tentarmos desenvolver o uso de novas práticas ou novos letramentos (vinho novo) usando a velha estrutura escolar do ensino público (garrafa velha)(PARDO, 2014).

Vale lembrar que, devido à convergência das novas mídias na sociedade contemporânea, as chamadas 4 telas (computadores, celulares, TVs e videogames) estão cada vez mais presentes na vida de muitos alunos, o que proporcionaria o acesso às redes de comunicação inclusive em regiões menos favorecidas, principalmente por meio do telefone celular (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012). Para lidar com o público desta geração digital que chega ao ambiente escolar, muitas vezes ainda autoritário, onde o uso de ferramentas tecnológicas por parte dos alunos ainda é proibido (por determinação da direção, na escola pesquisada o uso do celular em sala de aula não é permitido), observa-se a necessidade de reconsiderarmos os papéis voláteis, líquidos (BAUMAN, 2001) e em constante transformação que professores e alunos têm assumido nos últimos anos, bem como tentarmos atuar “nas brechas” (DUBOC, 2014) da sala de aula para a implementação de novas práticas educacionais. Segundo Duboc, tais brechas tratam-se de “*momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar*” (p. 211) através da implementação de um ensino linguístico e crítico da língua inglesa e de espaços para inclusão de saberes heterogêneos, subjetivos e contextualizados, considerando-se a diversidade linguística e cultural.

Isto não significa que a ampliação do uso das tecnologias digitais na educação substitua as práticas de ensino adotadas anteriormente. Santaella (2010) esclarece que nenhuma tecnologia de linguagem elimina as anteriores, ou seja, as formas emergentes de aprendizagem ou os novos modelos educacionais não seriam capazes de apagar os modelos precedentes. Na realidade, a autora defende o conceito das ecologias midiáticas, em que novas mídias são introduzidas e coabitam com outras formas preexistentes, reformulando, então, o papel desempenhado pelas anteriores. Deste modo, alteram-se as funções sociais daquelas precedentes, o que resultaria no remanejamento dos papéis de cada uma delas nos processos educacionais.

Um estudo proveniente da parceria entre a empresa *Telefônica*, a Universidade de Navarra (Espanha) e a Escola do Futuro da Universidade de São Paulo abordou a questão dos novos modelos cognitivos e de construção de conhecimentos através da cultura da *interface*, os quais revolucionaram as formas de aprendizagem na contemporaneidade por meio de coletivos híbridos caracterizados pela multiplicidade e heterogeneidade, rompendo barreiras reais e virtuais, políticas e geográficas (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012). Trata-se de uma pesquisa de caráter investigativo, através de um questionário on-line, acerca do uso e acesso às tecnologias, tais como a Internet, o celular, a TV e os videogames, considerando aspectos relacionados à faixa etária do público-alvo (6 -18 anos), gênero e regiões dos pesquisados (urbana e rural, nas cinco regiões do Brasil). O objetivo do estudo era fornecer dados e subsídios para que pesquisadores, professores e pais pudessem lidar de maneira mais informada com a questão do uso responsável de ferramentas tecnológicas para a educação de tal público denominado *Geração Interativa*, o qual, de certa forma, já nasce imerso no ambiente das telas. Um dos aspectos abordados no estudo trata das novas formas de se pensar a inclusão digital, a

qual inicialmente referia-se apenas ao acesso às ferramentas digitais e que, com o passar do tempo, foi repensada de forma que considera não apenas propiciar acesso, mas também promover o uso informado e crítico de tais ferramentas, ecoando os princípios do papel ativo dos sujeitos no uso de sua cidadania e promovendo a seleção e reflexão acerca dos conteúdos com os quais se deparam.

Ainda de acordo com a pesquisa, uma segunda onda a respeito da inclusão digital refere-se ao estudo do surgimento da geração chamada nativos digitais (PRENSKY, 2011), em que a maior preocupação torna-se não apenas o uso das ferramentas digitais, mas sim o “como” usar tais recursos, focando formas variadas de apropriação e de produção de conhecimento e visando práticas sociais e educacionais em rede. Neste contexto multimídia surgem, então, novas formas de letramentos, em que o domínio de tais habilidades torna-se fundamental para que o consumidor passivo de informações torne-se um consumidor/produtor de conhecimentos ativo e crítico.

No entanto, Sterne (2006) faz uma crítica a alguns teóricos da cibercultura, os quais, segundo ele, têm o péssimo hábito de usar o termo “tecnologia”, referindo-se de forma sinônima à “tecnologia digital”, como se outros tipos de tecnologia nunca tivessem existido. Isto porque embora as tecnologias de distribuição de informação através das mídias de comunicação em massa tenham promovido transformações importantes na vida humana, Santaella afirma que tais transformações não podem ser comparadas às transformações, inclusive antropológicas, que a revolução digital tem proporcionado em diversos níveis, sobretudo nos processos de ensino e aprendizagem (2010, p.19). Além disso, Sterne enfatiza que, ao abordarmos a questão da cibercultura, nos deparamos com a difícil tarefa de definir este conceito. Para ele, a dificuldade está no fato de que se não definirmos o que conta e o que não conta como cibercultura, toda vez que realizarmos um novo estudo teremos que reclassificar o termo, ou seja, a cada nova abordagem precisaremos problematizar o que está “dentro” e o que está “fora” da cibercultura.

Para Santaella, a interatividade somente torna-se possível devido ao surgimento do ciberespaço, uma vez que se trata de um espaço livre, informal, descentrado e que traz um fluxo de linguagens multimidiáticas “cuja principal característica são a mutação e a multiplicidade” (2010, p.19). A autora argumenta que a palavra *interatividade* é o termo que melhor caracteriza o agenciamento do cibernauta, o que tornaria obsoleto o conceito de recepção, visto que as formas de produção e circulação da informação ocorreriam de maneira espontânea, assistemática, e até mesmo caótica, contínua e livremente a qualquer instante.

Segundo Marins (2013), no ciberespaço, devido aos efeitos e às ferramentas típicas da realidade virtual, o indivíduo desenvolveria uma forma de agência mais acentuada, denominada ciberagência. A autora defende que, nesta forma de agenciamento, por meio de ações transformadoras e interações simultâneas, seria possível observar o resultado das ações e decisões tomadas quase em tempo real. Além disso, o ambiente virtual possibilitaria maior interação, bem como maior transformação social e individual, uma vez que o sujeito participaria de diferentes comunidades daquelas em que participa na vida real (MARINS, 2013, p. 125).

Além disso, Floridi (2015) alega que nos dias de hoje não convém mais perguntar se alguém está *online* ou *offline*. Por esta razão o autor cunhou o neologismo *onlife*, referindo-se ao estado contínuo em que vivemos nesta realidade hiperconectada. Ele afirma que as TICs não constituem apenas ferramentas, mas forças que impactam no meio em que vivemos e que têm mudado os seguintes aspectos: (1) nossa autoconcepção, isto é, quem somos; (2) nossas interações mútuas – a forma como nos socializamos; (3) nossa concepção de realidade, ou seja, nossa metafísica; (4) as formas como interagimos com a realidade (nossa agência). Na verdade, segundo o autor, tais impactos se devem à dificuldade em se distinguir o real do virtual, bem como à dificuldade de se fazer a distinção entre o humano, a máquina e a natureza. Outros fatores envolvem a escassez que deu lugar à abundância de informações, bem como a perda da

supremacia das relações binárias, da noção de propriedade e da singularidade das coisas (FLORIDI, 2015, p. 2).

Partindo destes pressupostos, na seção seguinte detalharemos melhor o projeto, assim como suas etapas e procedimentos metodológicos adotados.

## 2. O projeto e seus procedimentos metodológicos

O projeto foi desenvolvido durante o primeiro bimestre da disciplina de língua inglesa no terceiro ano do curso do Ensino Médio técnico integrado em informática, em uma escola técnica federal pública, na cidade de Cubatão-S.P. Assim, ao invés de pedir aos alunos que fizessem aquela clássica e, na maioria das vezes, entediante apresentação pessoal na primeira semana de aula, em que se observa que os alunos não se sentem à vontade, sobretudo devido a fatores como insegurança com o idioma ou timidez, foi elaborado um projeto cujo objetivo era que cada aluno criasse um relato pessoal multimodal para se apresentar à turma. Segundo a proposta, os alunos deveriam se apresentar e relatar um pouco de suas histórias de vida, isto é, falar sobre sua família, seus estilos, *hobbies*, preferências musicais, gastronômicas, entre outros, com o objetivo de fazer uma sondagem do conhecimento prévio dos alunos, bem como retomar e revisar alguns conceitos básicos da língua inglesa estudados nos anos anteriores. Para tanto, um dos únicos pré-requisitos para o desenvolvimento dos relatos seria a utilização de diferentes códigos semióticos (KRESS, 2003, 2010) de acordo com as capacidades individuais de cada aluno. Os objetivos do projeto envolvem o desenvolvimento de epistemologias digitais, trabalhar outras formas de conhecimento além do proposicional (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), o qual está relacionado às epistemologias tradicionais, assim como compreender o conhecimento como forma de negociação entre mundos virtuais e entre modos de conhecimento para a construção de sentidos.

Com relação aos procedimentos éticos, ressaltamos que houve a anuência dos participantes, os quais autorizaram a divulgação de suas produções para fins de pesquisa, exceto por alguns casos isolados em que os alunos não autorizaram o uso de seus trabalhos, os quais, por esta razão, não foram incluídos neste artigo. Além disso, a identidade dos alunos foi preservada por meio da utilização de letras em vez de seus nomes verdadeiros e também pela distorção das imagens contendo seus rostos.

Para a realização do projeto, foi utilizada como base a abordagem da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ, 2004), porém com uma série de adaptações, devido ao contexto de produção e circulação dos relatos pessoais, isto é, o ciberespaço, visando, principalmente, à utilização de tecnologias e epistemologias digitais para o desenvolvimento de práticas de letramento conectadas com o mundo para além das salas de aula de forma ubíqua (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Dolz e Noverraz definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 96). Segundo os teóricos, a utilização de gêneros textuais, orais ou escritos, tem como objetivo permitir que o aluno escreva ou fale de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. As etapas de uma sequência didática seriam (1) a apresentação de uma situação, cujo objetivo é fornecer detalhes da expressão oral ou escrita que os alunos realizarão; (2) a primeira produção, texto inicial elaborado pelos alunos; (3) os módulos e atividades complementares para exercitar o domínio das capacidades necessárias para aquele gênero; (4) a produção final, em que o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos para a elaboração do produto final.

No entanto, em razão das peculiaridades da proposta pedagógica, no que tange aos modos de produção e circulação dos relatos pessoais multimodais, foram adotados os seguintes procedimentos divididos em três fases: (1) a pré-produção, que corresponde à fase de

apresentação mencionada por Dolz e Noverraz (2004); (2) a produção, etapa que englobou a primeira produção e as atividades para a execução da tarefa; (3) a apresentação, etapa em que o aluno finaliza e apresenta o produto final. Isto posto, estas três fases serão melhor detalhadas a seguir.

## 2.1. Pré-produção

Durante a fase de pré-produção houve a criação de um grupo fechado no *Facebook* para cada uma das três turmas em que o projeto foi desenvolvido, não apenas para facilitar a comunicação, mas também para a democratização do espaço de aprendizagem, de modo a facilitar a interação e o compartilhamento de informações em um espaço virtual para além da sala de aula. Serafim e Sousa (2011) sugerem que práticas associadas a ferramentas e mídias digitais na educação têm oferecido espaços e instrumentos que renovam as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação e colaboração, o que as diferencia das práticas tradicionalmente fundamentadas na escrita e nos meios impressos. Trata-se, portanto, de promover ambientes de aprendizagem democráticos e mais flexíveis (BENADE, 2015), nos quais a participação do aluno seja mais ativa para que este possa compartilhar suas experiências e saberes e ter seu conhecimento prévio legitimado.

Em seguida, os alunos tiveram um primeiro contato, ainda na etapa de apresentação da situação (DOLZ; NOVERRAZ, 2004), com alguns tipos do gênero relato pessoal multimodal, por meio de exemplos pesquisados no sítio *Youtube*<sup>3</sup>, os quais também foram disponibilizados por meio do compartilhamento no grupo do *Facebook*. Nesta fase, o objetivo era ilustrar algumas possibilidades de usos de ferramentas, aplicativos e diferentes modos para a produção dos relatos multimodais.

É importante ressaltar que os alunos foram orientados a explorar seu potencial criativo de acordo com suas capacidades em relação ao uso das tecnologias digitais. Apesar de se tratar de uma tarefa individual, uma vez que cada indivíduo relataria sua história pessoal de vida, o trabalho colaborativo foi estimulado pelo professor de forma que houvesse a troca de conhecimentos entre os alunos acerca do uso e da manipulação das diversas ferramentas disponíveis, tais como softwares, aplicativos e programas de edição de som e imagens.

## 2.2. Produção

Na fase de produção, a qual teve duração aproximada de um mês, os alunos foram orientados a utilizar diversos modos semióticos (KRESS, 2003, 2010) para a construção de seus relatos, tais como texto, imagem, som, música, áudio e vídeo. Na verdade, o projeto pretendia estimular o uso da criatividade dos alunos para produzir os relatos da forma que julgassem mais conveniente. Uma das poucas recomendações feitas pelo professor se restringiu à instrução de que os alunos não deveriam simplesmente ligar suas câmeras e gravar um vídeo, uma vez que a atividade pressupunha a multimodalidade, ou seja, o uso de diferentes modos semióticos (KRESS, 2003, 2010).

Uma das questões observadas nesta fase é que alguns alunos estavam receosos em produzir os relatos, por motivos de insegurança para a utilização oral do idioma ou até mesmo timidez, fator este que vai de encontro aos objetivos iniciais da proposta pedagógica. No

<sup>3</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=plLPCfc9\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=plLPCfc9_A)> e <<https://www.youtube.com/watch?v=m9Et7UQh1tg>> Acesso em 01 ago. 2015.

entanto, como a atividade abrangia diferentes modos de construção de sentido, tais alunos foram orientados a optar por outras formas de narração, nas quais não precisassem falar ou aparecer perante a câmera, por exemplo o uso de fotografias, *voice over* e legendas, como pode ser observado nos excertos a seguir:



Figuras 1 e 2: Relato 1 – excertos.

No relato 1, por exemplo, observa-se nas figuras 1 e 2 que a aluna utilizou a legenda escrita no caderno de forma que escondesse seu rosto, talvez por motivo de timidez ou a fim de evitar a utilização oral da língua. O mesmo pôde ser observado em alguns outros relatos, em que os alunos, preocupados com que suas pronúncias fossem aferidas para fins de atribuição de nota - apesar de o professor ter frisado na fase de pré-produção que este não seria o foco da avaliação - utilizaram-se de algum tipo de legenda.

No relato 2, podemos observar na figura 3 que a aluna utilizou-se de fotografias para evitar sua aparição em frente à câmera. É interessante observar como ela cria seu relato a partir da escrita em forma de diário, formato pertencente à narrativa escrita tradicional, porém aliado a outros elementos, como a utilização de uma trilha sonora de fundo, principalmente para reafirmar sua identidade musical, já que a aluna afirma tocar guitarra e ser fã de *heavy metal*. Tais fatores demonstram como os dispositivos tecnológicos influenciam o processo de ensino e aprendizagem e as formas como se manifestam a escrita, a leitura, a visão, a audição e a criação, conforme afirma Levy (2004), assim como corroboram o pensamento de Santaella (2010) acerca do conceito das ecologias midiáticas, de forma que novas mídias coabitam com outras formas preexistentes, reformulando o papel desempenhado pelas anteriores.

A fim de evitar a imposição de uma relação hierárquica vertical de cima para baixo, o professor também criou seu próprio relato multimodal<sup>4</sup>, como forma de incentivar a produção dos trabalhos dos alunos e, também, para criar uma atmosfera informal e confortável para que se sentissem mais à vontade com a tarefa, almejando estabelecer uma relação horizontal entre professor e alunos. De acordo com Serafim e Sousa (2011), esta mediação do professor precisa ser feita de maneira que incentive a produção de conhecimento dos alunos por meio de uma linguagem mais próxima de suas realidades, valorizando os saberes e conhecimentos prévios de cada um deles.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=95XDt1SxAJE&feature=youtu.be>> Acesso em 10 set. 2015.

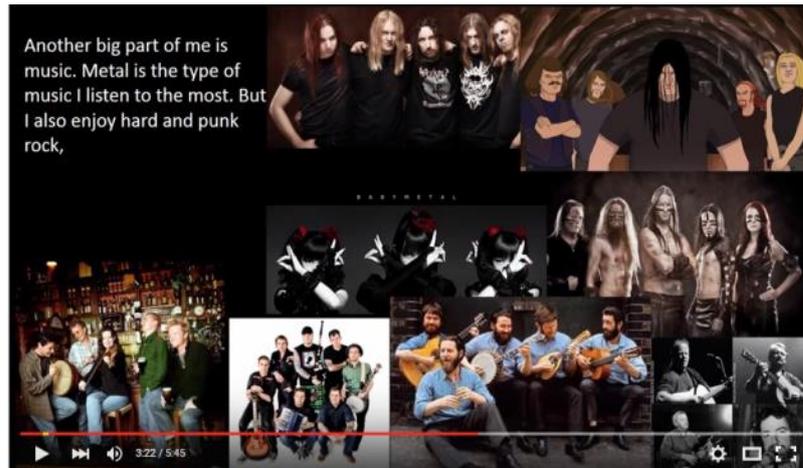
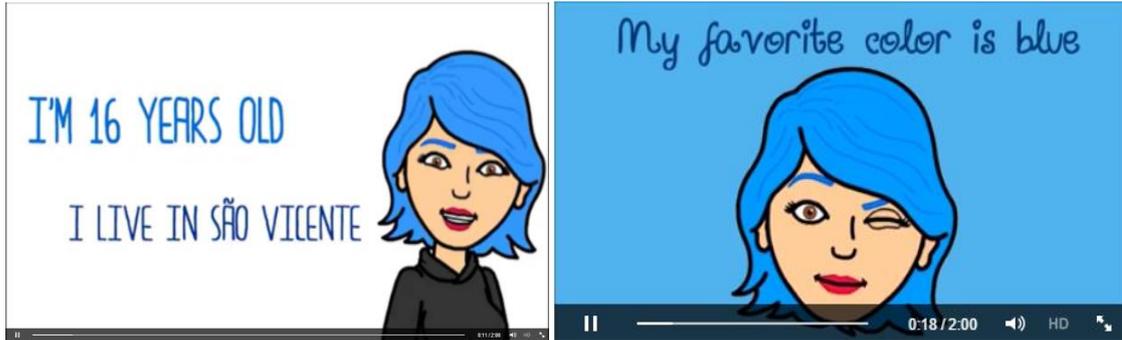


Figura 3: Relato 2 - excerto

Visto que um dos objetivos iniciais do projeto era fazer uma sondagem do conhecimento prévio dos alunos em relação aos conhecimentos da língua inglesa estudados nos anos anteriores, na fase da produção, a intervenção do professor se limitou a apenas tirar dúvidas pontuais dos alunos em relação à etapa da primeira produção do material inicial elaborado (DOLZ; NOVERRAZ, 2004), quando solicitado. Esse processo ocorreu durante as aulas presenciais, assim como por orientações feitas através da troca de mensagens por meio dos grupos das turmas no *Facebook*. Em seguida, na terceira etapa da sequência didática, descrita por Dolz e Noverraz (2004) como os módulos e atividades complementares para exercitar o domínio das capacidades necessárias para aquele gênero, o trabalho foi realizado de forma totalmente autônoma, protagonista e colaborativa por parte dos alunos, conforme proposto por Serafim e Sousa (2011).

### 2.3. Apresentação

A apresentação dos trabalhos criados pelos alunos foi feita via postagem do produto final (DOLZ; NOVERRAZ, 2004) nos grupos do *Facebook* de cada uma das turmas, de modo que houvesse o compartilhamento de todos os relatos com os demais colegas. Na realidade, também verificou-se que alguns alunos não se sentiam muito à vontade em ver seus trabalhos expostos no grupo, os quais foram, então, enviados por e-mail diretamente ao professor, a fim de evitar possíveis constrangimentos ou situações de *bullying*. Uma alternativa encontrada por alguns deles para a preservação de suas imagens foi a criação de avatares, isto é, representações pictóricas de si mesmo que o internauta usa em ambientes virtuais, para que não precisassem se expor ou falar em frente à câmera, assim como o uso da linguagem textual por meio de legendas, em vez da narração oral, conforme observa-se nos excertos do relato 3 nas figuras 4 e 5 abaixo. Ao lançar mão destes recursos, os alunos demonstram a utilização do conhecimento como forma de negociação entre mundos virtuais e um equilíbrio entre diferentes modos de conhecimento para a produção de sentidos conforme sugerido por Lankshear e Knobel (2003).



Figuras 4 e 5: Relato 3 - excertos

No exemplo acima, a aluna utilizou um recurso do aplicativo para celular chamado *Bitmoji*, o qual possibilitou a criação e uso de seu avatar no relato. Desta forma, o caráter ubíquo da proposta proporcionou a atuação dos alunos “nas brechas” (DUBOC, 2014), uma vez que a proibição do uso do celular em sala de aula, por parte da direção escolar, impossibilitaria o uso de tais recursos. Trata-se, portanto, de uma oportunidade para promover rupturas com as práticas preexistentes, conforme enfatizam Lankshear e Knobel (2013). Já nestes outros dois exemplos abaixo, nas figuras 6 e 7, ambos os alunos, que se diziam ser fãs de videogames, utilizaram o próprio personagem do jogo para construir seus relatos, assumindo eles mesmos a condição de jogador/narrador, por meio de ferramentas e softwares de edição de vídeo, promovendo, assim, a multiplicidade de novos modelos cognitivos e de construção de conhecimentos e o rompimento de barreiras reais e virtuais (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012).

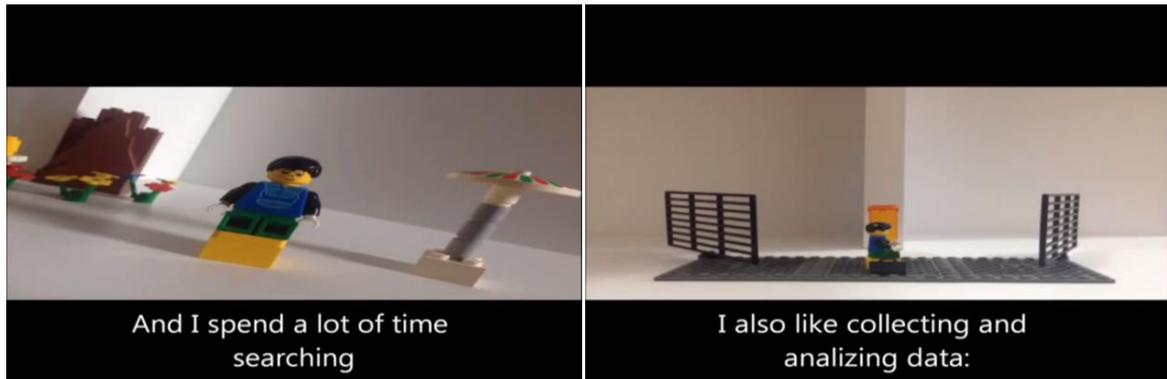


Figura 6: Relato 4 – excerto



Figura 7: Relato 5 - excerto

Outra estratégia utilizada para a elaboração dos relatos pessoais multimodais foi a criação de animações do tipo *stop motion*, uma técnica de animação em que se utilizam recursos como a câmera, seja a tradicional, a do celular, do computador ou da máquina fotográfica, e modelos reais em diversos materiais, sendo comum o uso da massa de modelar, fotografias ou bonecos de brinquedo. No exemplo abaixo, o aluno utiliza bonecos da série *Lego* para construir uma história ficcional, utilizando a técnica de *stop motion* e diversos outros recursos, como efeitos sonoros, *voice over*, legendas e trilha sonora de fundo. Apesar de muito bem executado, o filme de cunho ficcional não atende às orientações preliminares, pois foge à proposta inicial de se criar um relato falando de si mesmo, já que o aluno criou uma personagem e uma história ficcionais.



Figuras 8 e 9: Relato 6 - excertos

### 3. Análise dos resultados

Observou-se que uma das maiores dificuldades para a realização do projeto não teve relação direta com o uso das tecnologias digitais, mas, sim, com motivos de insegurança para a utilização do idioma, sobretudo na forma oral, ou até mesmo problemas de timidez. Tais fatores demonstram que um dos objetivos iniciais da proposta, o qual era justamente amenizar a questão da timidez e insegurança com a oralidade no idioma, não foi completamente alcançado. Percebe-se nos comentários das postagens dos projetos nos grupos do *Facebook* que alguns alunos já se desculpavam antes mesmo de terem seus projetos avaliados, conforme vemos nos excertos a seguir:

Aluno A: *Já peço desculpas pelo inglês não tão bom, pelos erros e falta de edição, maaaaas é isso aí.*

Aluno B: *Oi gente!!! bom, tá aí e desculpem pronúncias erradas.*

Aluno C: *P.S. Meu inglês é nível berçário.*

Aluno D: *Oi meus amores, esse é meu vídeo, meu inglês é baiano mas é isso aí, beijooss.*

Aluno E: *Ps: Meu inglês é nível Joel Santana kk*

Aluno F: *Esse aqui é meu vídeo e por culpa de meu nervosismo, algumas frases estão incorretas e eu esqueci de colocar legenda para corrigir, então colocarei aqui. E meu inglês é horrível.*

Apesar de alguns alunos lidarem com a situação, até de uma maneira irônica e bem-humorada (alunos C e E), nota-se certo grau de insegurança nos comentários. Além da preocupação demasiada com seu nível de inglês, como podemos notar nas falas dos alunos A, C e F, nota-se, principalmente, a insegurança com relação à pronúncia (alunos B, D e E). O aluno D ainda demonstra certo complexo de inferioridade devido a sua origem geográfica, a Bahia, como pode ser percebido na conotação de sua fala, apesar de o professor ter enfatizado na fase de pré-produção que critérios como pronúncia e uso da norma culta do idioma não seriam fatores determinantes na avaliação. Pelo contrário, simpatizamos com o conceito relacionado à multiplicidade de formas da língua inglesa, ou diferentes *Englishes* (RAJAGOPALAN, 2010). Segundo Rajagopalan, essa modalidade da língua não possui falantes nativos, de forma que todo falante do idioma ou construtor de significados seria um acionista da língua, contribuindo com suas participações e intervenções no idioma propriamente dito.

Nos excertos a seguir, observa-se a insegurança do aluno com relação a sua pronúncia nas figuras 10 e 11. Em alguns momentos de seu relato, percebe-se a preocupação dele com relação ao seu domínio oral da língua inglesa. Porém, a estratégia utilizada pelo aluno foi comparar sua pronúncia, de forma até divertida, com personalidades da mídia brasileira como o técnico de futebol Joel Santana e a apresentadora Sabrina Sato, ambos famosos por entrevistas conduzidas em modalidades da língua inglesa consideradas “fora” do padrão da norma gramatical culta e dos padrões de pronúncia aceitos por uma determinada parcela dos usuários do idioma. No entanto, a visão da qual compartilhamos neste trabalho está relacionada ao conceito de múltiplos “Englishes” (KALANTZIS; COPE, 2000; RAJAGOPALAN, 2010), ou seja, a valorização das múltiplas manifestações do idioma, formais e informais, de acordo com os contextos situacionais em que ocorrem, bem como a valorização da diversidade linguística e cultural (LANKSHEAR, KNOBEL, 2003).



Figuras 10 e 11: Relato 7 - excertos

Nota-se, também, que alguns alunos optaram por se representar de forma icônica, principalmente por meio de fotografias no ambiente escolar ou em casa. Foram amplamente utilizadas fotos juntamente com seus amigos e familiares, bem como de seus animais de estimação, seus ídolos (cantores, atores, bandas), suas cidades ou ainda durante férias e atividades de lazer. Além disso, houve ampla utilização de aplicativos e recursos digitais os quais propiciaram a criação de diferentes formas de representação da imagem do aluno, tais como avatares e personagens de *games*, como já mencionado anteriormente. Isto reforça o argumento de Santaella (2010) a partir do qual a autora afirma que a interatividade, gerada por meio do ciberespaço, traz um fluxo de linguagens multimidiáticas caracterizadas pela mutação e pela multiplicidade. A hipótese levantada acerca do uso de formas de representação icônicas dos alunos, em alguns casos, estaria relacionada à timidez e a possíveis constrangimentos em relação à produção e circulação do projeto, devido à postagem e exposição no grupo do *Facebook* da turma. Por outro lado, muitos alunos mostraram-se bastante desinibidos e apareceram em apresentações artísticas, incluindo dança, música e performances teatrais. Em cerca de 90% dos relatos houve a utilização de algum tipo de trilha sonora ou música de fundo, principalmente de forma a reafirmar suas identidades e preferências musicais. Em alguns deles, os próprios alunos executaram trechos de canções por meio de performances usando instrumentos musicais.

Destaco a produção de uma aluna, a qual toca violão e compôs uma canção especialmente para este projeto, cuja letra encontra-se transcrita a seguir e, inclusive, produziu, dirigiu, tocou, cantou e atuou em um videoclipe para sua apresentação, com o auxílio de um colega para operar a câmera do telefone celular. Trata-se de um exemplo que ilustra de maneira

significativa o conceito de multimodalidade (KRESS, 2003, 2010) e está relacionado a diferentes lógicas e modos de construção de sentidos.

#### Introduce Myself

Hey! Please, call me Nanda  
 Some people call me Lola, it's ok  
 It's all about the way you start to know me  
 I like acting, painting, writing poetry  
 I love singing and when people smile at me  
 Books are a passion, red lipstick is my religion  
 It's cool to spend time helping people fight depression

[chorus]

"Impulsive", "Creative", "Loves music"

That's what all my friends say

A dreamer, a lover, a fighter

Be ready, tight up your belts...

Let me introduce myself

I'm addicted to traveling, I like both men and girls

But I usually prefer men above 30 years old

I don't like shopping for clothes

I just don't have what it takes: Patience!

I'm so anxious but I don't mind anyway [chorus]

I prefer learning grammar, arts and literature

I suck at math and physics but I'm trying to do good

I tend to be narcissist when it comes to makeup and hair

My instruments and I have kind of a love affair

[Bridge]

Watching the sunset is perfect

I have a list of simple things that make me happy

Sports are not my thing

But I love climbing trees

And I like my nightmares just as much as my dreams! [chorus]

Observa-se na letra da canção de caráter autobiográfico, considerando-se a proposta do projeto, fortes elementos identitários como sua preferência pelas Artes e pelas Letras “I like acting, painting, writing poetry [...] books are a passion” em detrimento às disciplinas da área das exatas “I prefer learning grammar, arts and literature / I suck at math and physics but I'm trying to do good”. Além disso, a aluna fala sobre sua opção sexual “I like both men and girls/ But I usually prefer men above 30 years old” sem nenhum tipo de receio. Devido a minha formação musical, concomitantemente com as Letras, acredito que a Música, enquanto forma mais livre de expressão, proporcione este tipo de abertura de maneira a facilitar o diálogo mais franco do que em outros modos de construção de significados. Acredito na hipótese de que talvez a aluna não tivesse a iniciativa de expor suas preferências tão abertamente em uma redação por exemplo. Este tipo de relato multimodal demonstrou a capacidade da aluna em utilizar diferentes modos de construção de sentido (texto, música, imagem, vídeo) juntamente com o uso de diferentes habilidades artísticas, tais como a composição, execução e interpretação musical. Além disso, várias outras habilidades foram usadas na concepção e direção do videoclipe, aliadas ao uso de diferentes tecnologias digitais para a produção do mesmo, tais como a captação da imagem e do som, por meio do uso do próprio telefone celular, assim como a montagem e edição de todo o material gravado para a realização do produto final, o que

demonstra um equilíbrio entre diferentes modos de conhecimento e a forma como as epistemologias tradicionais podem coabitar com as epistemologias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Entretanto, nem todos os alunos desenvolveram a proposta conforme o esperado. Alguns exemplos isolados demonstraram a falta de adequação à proposta, em que os alunos simplesmente ligaram suas câmeras e começaram a falar sobre si mesmos, uma vez que esta não era a ideia inicial do projeto, pois perderia, assim, seu caráter multimodal. Dos 90 alunos das três turmas que participaram do projeto, apenas dois deles não entregaram o produto final, sendo que a principal justificativa alegada foi a falta de tempo. Já em outros casos, observou-se que os alunos retiraram seus projetos do ar imediatamente após a avaliação e divulgação das notas, o que reforça a hipótese de que alguns deles não se sentiam à vontade com a realização da tarefa e sua consequente exposição no grupo.

Os critérios utilizados para a avaliação levaram em conta a criatividade dos alunos para o desenvolvimento do relato; a adequação à proposta inicial, ou seja, pressupunha-se o uso da multimodalidade ou diferentes modos para a construção de sentidos; e finalmente, o uso apropriado da língua inglesa para este tipo de produção, o que não significa a aceitação apenas da norma padrão de escrita e pronúncia do idioma, visto que, na nossa visão, a língua apresenta-se de forma plural e heterogênea, sendo inadequada a determinação de uma única forma da língua aceita como correta.

### **Considerações finais**

O emprego das tecnologias digitais nas escolas, almejando o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, neste caso o inglês, mostra-se uma necessidade inadiável, considerando-se, sobretudo, as práticas sociais, as novas formas de interação entre os sujeitos e a construção e circulação de conhecimentos no panorama da sociedade contemporânea, caracterizado pela constante mutação das tecnologias digitais e o surgimento das epistemologias digitais. No entanto, devido às políticas educacionais públicas vigentes e à falta de recursos didáticos e tecnológicos apropriados nas escolas públicas, ou ainda sua proibição (como é o caso do telefone celular), é preciso repensarmos nossas estratégias e práticas em sala de aula, especialmente quando nos referimos a contextos carentes de suporte e subsídios, como a escola pública.

Os dados analisados neste artigo demonstram que a inserção das tecnologias digitais nas práticas escolares, dentro e fora da sala de aula, sobretudo por meio do uso do celular e todos os seus recursos e aplicativos disponíveis, são capazes de promover rupturas significativas nas epistemologias tradicionalmente arraigadas na escola pública, o desenvolvimento de epistemologias digitais e a aprendizagem de forma ubíqua. No entanto, verifica-se, a partir da análise dos dados, que um dos objetivos da proposta pedagógica, o qual era diminuir a insegurança e a timidez com relação ao uso do idioma, sobretudo na sua forma oral, não foi alcançado de forma plena, uma vez que alguns alunos não se sentiram confortáveis com a realização da tarefa. Por outro lado, nota-se que a inventividade dos alunos fez com que encontrassem soluções criativas para amenizar tais fatores, principalmente por meio da autorrepresentação de forma icônica, através de imagens, desenhos, fotografias e avatares, bem como pela substituição da oralidade por meio da legenda, o que demonstra que o uso de diferentes códigos semióticos para a construção de sentidos, neste caso, foi um facilitador para a realização da atividade. Observa-se, portanto, a necessidade de estarmos atentos às implicações que estas novas formas de construção de conhecimento apresentam, principalmente no que se refere a questões relacionadas ao caráter público e privado da vida dos alunos, de forma que estes não se sintam expostos ao executar tais tarefas ou que sejam submetidos a

situações de *bullying* por exemplo. Desta forma, a adoção de todos os procedimentos éticos por parte dos professores e, principalmente o bom senso, devem ser observados, de maneira que se evite a exposição dos alunos aos riscos em potencial que os ambientes de internet podem oferecer.

### **Digital epistemologies, cyberculture and the construction of personal multimodal narratives in the teaching and learning of English.**

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to present the development of a didactic proposal which approached the use of digital technologies applied to the construction of personal multimodal narratives for the teaching and learning of English in a federal technical high school. The theoretical framework is based on a brief literature review starting from Kress (2003, 2010), Lankshear & Knobel (2003), Levy (2004) up to recent publications, such as Benade (2015), Gibbons (2015) and Floridi (2015). After the analysis of the collected data, the results showed the students' ability to deal with digital technologies, however, it can be noticed some discomfort related to the use of the spoken English language.

Keywords: teaching and learning of English; digital epistemologies; cyberculture; multimodality; high school.

### **Referências**

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BENADE, L. Teachers' Critical Reflective Practice in the Context of Twenty-first Century Learning. *Open Review of Educational Research*, Volume 2, Issue 1, p. 42-54, 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/23265507.2014.998159>> Acesso em: 24 jul. 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUBOC, A. P. M.. Letramento Crítico nas Brechas da Sala de Línguas Estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 209-229.

FLORIDI, L. (ed.). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. [online] London: Springer Open, 2015. Disponível em <<http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-04093-6>> Acesso em: 25 jul. 2015.

GIBBONS, A. Debating Digital Childhoods: Questions concerning technologies, economies and determinisms. *Open Review of Educational Research*, Volume 2, Issue 1, p. 118-127, 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/23265507.2015.1015940>> Acesso em: 24 jul. 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social features*. London and New York: Routledge, 2000.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. Introduction: Social and Cultural Studies of New Literacies from an Educational Perspective. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A New Literacies Reader: Educational Perspectives*. New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang, 2013. p. 1-19.

LEANDER, K. You Won't Be Needing Your Laptops Today: Wired Bodies in the Wireless Classroom. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A New Literacies Reader: Educational Perspectives*. New York, Washington, D.C./Baltimore, Bern Frankfurt, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang, 2013. p. 25-48.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004.

LUKE, C. Cyber-schooling and Technological Change: Multiliteracies for New Times. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social features*. London and New York: Routledge, 2000. p. 69-91.

MARINS, L. C. *Multiletramentos e (re)inclusão social: convergências entre o cânone shakespeariano e a telenovela na formação crítica do leitor da terceira idade via tradução*. 2013. 169f. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

PARDO, F. S. Novos Letramentos e o ensino de inglês na escola pública: com ou sem tecnologias! In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI: TRANSCULTURALITY AND DECOLONIALITY IN ENGLISH STUDIES IN BRASIL, 2014, Maceió, AL. *Anais*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2014, (no prelo).  
PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA A. H. *Gerações Interativas Brasil - crianças e adolescentes diante das telas*. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, Vol. 9 Iss: 5, pp.1 – 6, 2011. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2016.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*—Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, vol. II, n. 1, p. 17-22, 2010. Disponível em <[revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/download/3852/2515](http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/download/3852/2515)> Acesso em: 11 ago. 2015.

SERAFIM, M.,L.; SOUSA, R. P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In.: SOUSA, R.P.; MIOTA, F.M.C.S.C.; e CARVALHO, A.B.G. (orgs.). *Tecnologias digitais na educação* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.19-50. ISBN 978-85-7879-065-3. Disponível em:<<http://books.scielo.org/id/6pdyn>> Acesso em: 25 jul. 2015.

STERNE, J. The Historiography of ciberculture. In.: *Critical Cyberculture Studies*. SILVER, D.; MASSANARI, A. (ed.): with a foreword by Steve Jones. New York: New York University Press, 2006. p. 17-28.

Data de envio: 01/10/2015  
Data de aceite: 25/05/2016  
Data da publicação: 15/08/2016