

Editorial Volume 5

Prezado hiperleitor,

Com grande alegria trago-lhe boas notícias: já está no ar o quinto número da Hipertextus Revista Digital. Nesta edição, dez textos foram selecionados por nossa equipe especializada de conselheiros estudiosos da área. Aqui você vai encontrar análises críticas interessantes sobre conceitos e definições que exorbitam esse domínio de conhecimento, bem como relatos de experiências de sucesso quando da utilização na prática pedagógica das tecnologias digitais hoje fartamente disponíveis tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, de modo formal e informal.

O artigo de Jaqueline Barreto, Referir e argumentar: duas funções dos processos de referenciação indireta no Twitter, trata da multifuncionalidade das expressões referenciais, sobretudo, do seu papel argumentativo em enunciados trocados entre usuários do Twitter. Os objetos de discurso criados pelos “twitteiros” os mantêm em interação com outros “twitteiros” ao mesmo tempo em que deixam esclarecer pontos de vista sobre uma determinada questão, apesar do curto espaço disponível em um microblog.

Abordando também a linguagem verbal utilizada em sites e ferramentas de relacionamento, o artigo Por uma pedagogia da ciberlinguagem: explorando redes sociais Orkut, Twitter e Blog, de Robério Pereira Barreto, defende que a produção de linguagem, em tais ambientes digitais, pode contribuir para aumentar a capacidade de escrita e de socialização de saberes dos estudantes. Cabe ao professor aproveitar o fascínio deles pela utilização das redes sociais e assim intensificar a prática da linguagem da modalidade escrita.

A forma como o professor e/ou o tutor trata o aluno de curso a distância, na ferramenta de interação Fórum, pode estimulá-lo ou afastá-lo do processo de aprendizagem nesta modalidade. Essa tese é defendida por Anahy Oliveira e Maria do Rosário Barbosa, no artigo Atitude no Fórum temático: escolhas que aproximam ou distanciam os atores no discurso. As autoras aplicaram a categoria “atitude” da Teoria da Avaliatividade de Martin (1992) que também considera importantes, no processo de análise da interação, outras duas categorias: “engajamento” e “gradação”. Elas mostram a importância dos atos de cortesia como estratégias geradoras de afetividade com ganhos efetivos no processo de aprendizagem dos alunos de EAD.

O módulo “Informática” do Projeto Mídias na Educação da SEED/MEC esteve sob o olhar crítico das pesquisadoras Andrea Vasconcelos, Elizabeth Silva e Rebeca Ribeiro, no artigo Módulo de Informática do curso Mídias na Educação: uma análise da relação conteúdo e atividades. As autoras apontaram a falta de uma abordagem mais pedagógica para permitir o uso prático deste módulo entre os cursistas, que também são professores para os quais o material se dirige. Entre outras observações, as autoras pontuaram a inexistência da necessidade da leitura do material para a realização das atividades propostas aos cursistas.

Ensino de espanhol auxiliado por e-mails: depoimentos de alunos que vivenciaram esta experiência no Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) relata os ganhos de aprendizagem dos alunos que participaram desta situação pedagógica. Tatiana Lourenço de Carvalho, professora-pesquisadora, analisou as manifestações de satisfação dos alunos que melhoraram sua habilidade na escrita da língua espanhola por interagirem de forma autêntica com outros colegas e com o professor por e-mail.

O conceito de CVA, Comunidades Virtuais de Aprendizagem, é o foco da discussão do artigo Interação para a emergência de comunidades virtuais de linguagem. No texto os autores Carlos de Castro e Ana Elisa Ribeiro estudaram as principais características dessas comunidades como suas formas de interação e seus objetivos. Questões importantes que continuam sem respostas são detectadas pelos autores com por exemplo: A quantidade e a qualidade das interações devem ser levadas em conta na formação da CVA? Como surgem a CVA?

Simbolismo e alegoria no hipertexto são tematizados no ensaio de Cláudio Clécio Vidal Eufrausino, autor de *Dialética da plenitude e da decadência* expressa nas perspectivas simbólica e alegórica do hipertexto. Apresentar o conflito ainda sem solução entre “profundidade” e “volatividade” foi o objetivo anunciado pelo autor. Para tal, ele traça uma relação entre o que pensa Marcuschi (1999) e Benjamin (1975) acerca desses conceitos, pois, para Eufrausino, o hipertexto estaria na tensão entre ser e representação que suscitaria conflito entre o símbolo e a alegoria. Entre outras reflexões, o autor afirma que é o próprio hipertexto que procura harmonizar tal conflito.

Portais educacionais são avaliados por João Batista Júnior. Em *Análise da qualidade e usabilidade dos sites e portais das instituições de ensino superior da cidade de São Luiz – MA*, o autor aplica três critérios de julgamento (Dados Gerais, Informação/Conteúdo e Usabilidade). Ele verifica que a maioria dos portais investigados carece de melhorias em termos de funcionalidade e utilidade razões que justificam sua existência e consequentemente o alto investimento de recursos públicos em sua produção.

Samuel de Carvalho Lima busca a resposta para a seguinte questão de investigação: “Em que medida as atividades on-line levam em consideração as potencialidades de interatividade da Web?” O resultado está relatado no artigo *Atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades de interatividade na web*. Tendo como objetos empíricos as atividades da disciplina Língua Inglesa do 2º do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Ceará, executada no ambiente virtual SOLAR, a autora inclina-se a concluir que as atividades on-line aliadas à criatividade dos professores/tutores podem tanto motivar uma maior participação quanto contribuir para ampliar a capacidade de reflexão elaborada dos alunos que buscam realizá-las.

Cristiano de Sales arvorou-se a refletir criticamente sobre o cruzamento salutar de vozes que ocorreu no III Encontro Nacional de Hipertexto, em outubro e novembro de 2009. No texto, *Vozes do Hipertexto 2009*, uma espécie de novo gênero textual que mistura os ingredientes linguísticos de Relatório Científico, a sagacidade da Resenha Crítica e a audácia do Ensaio Acadêmico, o autor avalia que a tentativa de tratar o hipertexto como um paradigma interdisciplinar é bem-vinda, oportuna e importante,

mas que muitos pesquisadores ainda não estão acostumados com uma discussão assim tão integrada. A boa vontade entre eles é visível, mas as amarras conceituais impedem que o verdadeiro diálogo flua entre profissionais que olham para o mesmo objeto cada um com suas próprias lentes conceituais marcadas por suas origens epistêmicas.

É exatamente pela variedade de artigos com diferentes discussões e abordagens, mas que preservam o mesmo eixo de gravidade: aprendizagem com equipamentos digitais dentro e fora das instituições oficiais de ensino, que esse volume da Hipertextus chega às suas mãos.

Desejo-lhe uma agradável hiperleitura!

Saudações digitais!

Antonio Carlos Xavier

Editor - NEHTE/UFPE

REFERIR E ARGUMENTAR: DUAS FUNÇÕES DOS PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO INDIRETA NO TWITTER

Jaqueline Barreto Lé

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

jaquelinele@uol.com.br

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar algumas considerações teóricas mais recentes sobre a natureza multifuncional das expressões referenciais, considerando-se, sobretudo, o seu papel argumentativo no processamento discursivo. Para tanto, serão abordados os processos de referenciação indireta no gênero digital Twitter, tendo em vista o seu caráter interativo e os mecanismos argumentativos presentes na ativação dos objetos do discurso. Palavras-chave: referenciação, anáfora indireta, Twitter.

ABSTRACT: This paper aims to present some recent theoretical discussions about the multifunctional nature of the referential expressions, considering mainly its argumentative role. In order to doing so, it will be focused the indirect reference process in the digital genre twitter, analyzing its interactive character and the argumentative mechanisms that make part of the activation of referents. KEYWORDS: reference process, indirect anaphora, Twitter.

RÉSUMÉ: Cet article vise à présenter quelques discussions théoriques plus récentes sur la nature multifonctionnelle des expressions référentielles, considérant principalement son rôle argumentatif dans le discours. Faisant ainsi, ce sera focalisé les processus indirects de référence dans le virtuelle genre Twitter, en vue de leur caractère interactif et les mécanismes argumentatifs présents dans l'activation des objets-de-discours. Mots-clé: processus référentiels, anaphore indirect, Twitter.

0. Introdução

Já há algum tempo na literatura da Linguística Textual a atividade referencial deixou de ser vista como simples etiquetagem de um mundo real e passou a estar ligada ao processamento mental das entidades discursivas por meio da atividade interativa entre os participantes do evento comunicativo. Autores como Apothélos e Pekarek Doehler (2003), Mondada e Dubois (1995), Berrendoner e Reichler-Béguilin (1995), entre outros, vêm se apoiando no fato de que os referentes são dinamicamente construídos no (e pelo) evento comunicativo, constituindo-se, pois, em *objetos do discurso*. No que tange ao tratamento teórico das expressões referenciais, Marcuschi (2005), Koch e Marcuschi (1998),

Cavalcante (2003) revelam, ainda, que já se foi a época em que o mecanismo anafórico era visto única e exclusivamente sob o prisma da correferencialidade entre dois elementos pontuais da superfície textual.

A expressão *anáfora indireta* passa a ser fortemente utilizada a partir do final dos anos noventa por autores como Schwarz (2000), Marcuschi (2005), Koch e Marcuschi (1998) para se referir aos processos de referenciação que, diferentemente da anáfora tradicional, não mantêm vínculo com a noção de retomada, muito menos com a noção de correferencialidade. Assim, pode-se dizer que, “a classe das *anáforas indiretas* representa um desafio teórico e obriga a abandonar a maioria das noções estreitas de anáfora, impedindo que se continue confinando-a ao campo dos pronomes e da referência em sentido estrito” (MARCUSCHI, 2005:54)

Para efeito da análise funcional que aqui se pretende realizar, serão considerados os processos de referenciação indireta, mais especificamente os casos de *anáforas associativas* e *encapsulamentos anafóricos* (nominalizações).¹ Esses mecanismos textuais serão estudados com vistas à elucidação de aspectos argumentativos do fenômeno da referência no Twitter², levando-se em conta, portanto, o caráter interativo e a grande rede de inferências presentes neste gênero discursivo da web.

1. Referenciação, argumentação e interação discursiva

Considerando o potencial argumentativo no uso das expressões nominais referenciais, Koch (2001:76) assinala que, ao se colocar em ação a estratégia de descrição definida, “opera-se uma seleção entre propriedades passíveis de serem atribuídas a um referente, daquela(s) que, em dada situação discursiva, é (são) relevantes para o locutor, tendo em vista a viabilização do seu projeto de dizer.” Desse modo, assumindo tal perspectiva, a argumentação discursiva também pode, sem dúvida, ser acionada, reforçada e reestruturada por meio de estratégias referenciais. Em outras palavras, a ação de “referir” e construir um dado objeto do discurso é motivada, em última instância, pela imagem referencial que o falante pretende levantar e ativar discursivamente. A título de ilustração, veja-se o exemplo (1) a seguir:

¹ Será adotada, aqui, a concepção mais ampla de anáfora indireta apresentada por Marcuschi (2005), na qual o autor inclui as associativas e as nominalizações.

² Os exemplos apresentados neste trabalho foram extraídos da página do Twitter dos jornais Folha de São Paulo (@folhadesp) e O Globo (@JornalOGlobo), bem como de alguns jornalistas - @MiriamLeitaoCom, @BlogdoNoblat e @AncelmoCom -, no período de 06 /01 a 10/02 de 2010.

(1)

folhadesp Roberto Carlos vê evolução no Corinthians e diz que não é maldoso: Um dos melhores jogadores em campo na goleada s... <http://bit.ly/bkWu2v> about 9 hours ago from [twitterfeed](#)

folhadesp Movimento manipula raiva das pessoas: O movimento popular conservador "Tea Party" fala para o que considera a "Amé... <http://bit.ly/9ANYKU> about 15 hours ago from [twitterfeed](#)

Como se observa no exemplo (1), a recategorização das expressões nominais *Roberto Carlos* e *movimento* se dá, respectivamente, pelo uso de uma expressão referencial com retomada (respectivamente, *um dos melhores jogadores* e *o movimento popular conservador* "Tea Party") capaz de revelar uma orientação argumentativa do produtor do texto. Em se tratando de um discurso produzido na página do Twitter do jornal Folha de São Paulo, ambas as recategorizações tendem a sinalizar, de algum modo, a perspectiva ou ponto de vista (esportivo, político, econômico, cultural etc.) do jornal, o que faz com que, intencionalmente, determinadas imagens ou enquadres sejam delimitados para os referentes em questão.

No entanto, não é só nos processos de referenciação com retomada que esse aspecto funcional das expressões nominais se manifesta. Há também, nos casos de referenciação indireta – em especial nas anáforas associativas e encapsuladoras – um claro direcionamento argumentativo do falante nas escolhas lexicais que se dão na sua ativação dos objetos do discurso, como se nota em (2). E, uma vez que tal construção nunca é unilateral, o entendimento dessas estratégias precisa ser continuamente ratificado e testado pelos interlocutores discursivos.

(2)

folhadesp Angélica bebe além da conta e tenta beijar colegas no "BBB10": Na manhã deste domingo, o alvoroço causado por Angé... <http://bit.ly/9YGhTp> about 5 hours ago from [twitterfeed](#)

folhadesp Após negociação frustrada, Palmeiras anuncia volta de Deyvid Sacconi: Uma notícia surpreendente foi divulgada pela... <http://bit.ly/bKoHJ1> about 4 hours ago from [twitterfeed](#)

Os encapsulamentos vistos em (2) sugerem um processo indireto de referenciação por meio das expressões *o alvoroço* e *uma notícia surpreendente*. No primeiro caso, a orientação argumentativa está direcionada para o valor comportamental expresso por verbos citados anteriormente na cadeia co-textual (*bebe além da conta / tenta beijar* colegas). No segundo

exemplo, a expressão *uma notícia surpreendente* também resume ou rotula toda uma ação previamente elaborada na superfície textual, assumindo valor argumentativo através de modificadores como *surpreendente*. Além desses encapsulamentos, anáforas associativas igualmente podem revelar uma ação argumentativa estratégica em seu processamento, sobretudo no que concerne à seleção dos itens lexicais, conforme se verifica em (3). Em tal exemplo, a escolha de expressões onomatopéicas como *o au au au* e *o miau miau* não é gratuita, indicando um esquema associativo com *penas*, *pelos*, *escamas*, de forma que o cenário relativo ao mundo animal é cognitivamente ativado. O uso das expressões onomatopéicas na ativação do referido modelo mental reforça o direcionamento argumentativo voltado para a linguagem infantil.

(3)

folhadesp Leve as crianças para passear entre **penas**, **pelos** e **escamas**: Não é só o "au au au" e o "miau miau" que podem ser ouvido... <http://bit.ly/cuesM5> **about 5 hours ago**
from [twitterfeed](#)

De um modo geral, pode-se dizer que o processamento anafórico, enquanto atividade cognitivo-discursiva e interacional, implica no reconhecimento de ações estratégicas por parte de sujeitos ativos que, por meio de suas escolhas referenciais, terminam por conduzir, direta ou indiretamente, a argumentação discursiva. Mesmo em textos curtos como aqueles encontrados no Twitter, com 140 caracteres, nota-se que as redes referenciais (com ou sem retomada) são frequentemente acionadas com vistas aos propósitos comunicativos do falante e contribuem para o potencial multifuncional das expressões nominais. Sem dúvida, é preciso ter em mente que a interação discursiva se dá na construção de sentidos mediados pelos interlocutores da comunicação, sempre pautada em pontos "instáveis" e "dinâmicos" da teia referencial. Desse modo, o processamento de referentes, direta ou indiretamente, não só diminui a sua "a instabilidade constitutiva" (MONDADA; DUBOIS, 1995), mas também expande o seu potencial funcional por meio dos sentidos ativados discursivamente.

2. Expressões referenciais e escolhas lexicais

Segundo Koch (2001:83), no uso de expressões nominais referenciais, a escolha do nome-núcleo e/ou de seus modificadores vai ser um fator responsável pela orientação argumentativa do texto. A autora divide o nome-núcleo em cinco categorias: *genéricos*, *metafóricos*, *metonímico* ou *meronímico*, *introdutor clandestino de referentes* e *metadiscursivo*.

Além disso, menciona a seleção dos qualificadores, dividindo-os em *modificadores axiológicos positivos* e *negativos*.

A seleção de um *nome-núcleo genérico* se dá, com bastante frequência, nas nominalizações ou rotulações de sequências textuais anteriores (ou posteriores), podendo este ser dotado de carga avaliativa (KOCH, 2001:83). É o que se verifica em (4), por meio das expressões genéricas *o escândalo* e *o abuso*, que encapsulam informações do co-texto posterior da mensagem. Como se verifica, em ambos os casos, a expressão nominal utilizada possui carga avaliativa, contribuindo para a orientação argumentativa do texto.

(4)

MiriamLeitaoCom RT @Mleitaonetto: *O escândalo* do DF: o que o acusado do crime de tentativa de suborno disse à Polícia Federal? Leia no iG <http://bit.ly/a7uTHR> 9:22 PM Feb 5th from Seesmic

MiriamLeitaoCom É ficar de olho para evitar *o abuso*. RT @joseribamarmhot: O império Odebrecht, o que vc acha da ""fome"" da empresa? É bom? 4:10 PM Feb 1st from Seesmic

O uso de um *nome-núcleo metafórico* nos processamentos anafóricos pode apresentar igual função argumentativa, já que por vezes ele assume grande carga avaliativa. O exemplo dado em (5) retrata essa propriedade das expressões referenciais, já que os termos *o breve apocalipse* e *a peteca* avaliam, respectivamente, de modo negativo e positivo os seus referentes. No primeiro caso, tem-se um encapsulamento por meio de rótulo; no segundo caso, uma anáfora associativa ativada pelo modelo do mundo textual.

(5)

MiriamLeitaoCom RT @natan27: A histórica marca d 4 milhões d desempregados caiu como 1 bomba aki na Espanha. Os jornais parecem prever *o breve apocalipse* 8:05 AM Feb 4th from Seesmic

JornalOGlobo: Não podemos deixar *a peteca* cair justamente no último ano de governo, diz Lula sobre *sua saúde* <http://tinyurl.com/yfxchr9> 10:59 AM Jan 30th from Seesmic

Pode haver, também, um direcionamento da argumentação discursiva quando se utiliza um *nome-núcleo metonímico ou meronímico* na cadeia referencial (KOCH, 2001:84). Em geral, esse tipo de nome-núcleo acompanha as anáforas associativas, mais especificamente aquelas que se baseiam em relações léxico-esterotipadas (MARCUSCHI, 2005). Como se vê em (6), o termo *o puxadinho* estabelece uma relação meronímica com *o confinamento do BBB10*. Nesse

processamento anafórico, evidentemente, exige por parte dos interlocutores um conhecimento de mundo compartilhado, contextualizado, a partir do qual se pode depreender a ligação partetodo na associação inferencial entre *o confinamento* (a casa) e *o puxadinho* (parte da casa). E a carga avaliativa é aparente, pois, no uso do termo diminutivo “puxadinho”, correspondente a um lugar menos privilegiado da casa.

(6)

[folhadesp](#) Uilliam quebra dente no **confinamento do "BBB10"**: Na tarde deste sábado, **todos** conversavam **no puxadinho** quando Uill... <http://bit.ly/9aVRxn> 6:54 PM Jan 30th from [twitterfeed](#)

Introdutores “clandestinos” de referentes também podem funcionar, conforme Koch (2001:85), como nomes-núcleo que conduzem a argumentação textual. Um breve exemplo desse tipo de processamento pode ser visto em (7), na associação que é realizada por meio da expressão *aquele grupo de Brasília*, ancorada na informação co-textual posterior (*empresa corrupta*). Percebe-se, aí, um nível inferencial bastante sofisticado, de vez que não só elementos da superfície co-textual são acionados, mas também conhecimentos enciclopédicos, compartilhados entre os interlocutores.

(7)

[MiriamLeitaoCom](#) Deixa eu ver se entendi: que tal punir **aquele grupo de Brasília** também? RT [@gbarrosdoig](#): Lula quer punir **empresa corrupta** <http://bit.ly/bNfptw> 9:28 PM Feb 5th from [Seesmic](#)

Outra classe de nome-núcleo destacada por Koch (2001:85) é o nome *metadiscursivo*, que promove a recategorização de referentes por meio de formas metalingüísticas ou metadiscursivas (cf. FRANCIS, 1994, apud KOCH, 2001:85). Entre tais formas, a autora menciona: (a) nomes ilocucionários (*promessa, conselho, asserção, crítica, proposta*, etc.); (b) nomes de atividades “linguajeiras” (*descrição, explicação, relato, debate*, etc.); (c); nomes de processos mentais (*análise, suposição, opinião, conceito, avaliação*, etc.); (d) nomes metalingüísticos em sentido próprio (*frase, pergunta, questão, sentença, palavra*, etc.); (e) denominação reportada, que corresponde a uma citação de termos ou expressões fazendo-se uso de aspas de conotação autonímica. A seguir, em (8), apresentam-se dois exemplos de encapsulamento anafórico realizados através de nomes-núcleo metadiscursivos (*o ditado / o debate*), os quais, indiretamente, também sustentam a direção argumentativa pretendida pelo

autor. Em (9), o mesmo aspecto pode ser observado através da denominação reportada “muita força”, na qual o uso das aspas assume conotação autonímica.

(8)

MiriamLeitaoCom Três já? Com esta carinha? Vai longe RT **@costavalle**: Casei 3 vezes. Como diz **o ditado**, **@MiriamLeitaoCom**: "Persistir no erro é burrice", kkkk **about 2 hours ago** from **Seesmic**
JornalOGlobo Quer **@asfaltoliso**, ruas com calçamento e sinalização? Participe do **debate** e envie sua foto para campanha **#DoisGritando** <http://bit.ly/>

(9)

JornalOGlobo Lula diz que não dará palpites no futuro governo, mas fará **'muita força'** para eleger sucessora <http://tinyurl.com/yhjksaq> **about 7 hours ago** from **Echofon**

Por fim, Koch (2001:86) destaca o papel da seleção dos qualificadores nas expressões referenciais, considerando a sua relevância para a argumentação discursiva. Ela divide tais qualificadores em marcadores axiológicos positivos e negativos, os quais assumem claramente uma carga avaliativa no processamento textual-discursivo. Os três exemplos vistos em (10) refletem esse aspecto funcional dos qualificadores das expressões referenciais utilizadas. No primeiro exemplo, há o modalizador positivo vital, que reforça a carga avaliativa do referente retomado (a vital ajuda constitui, aí, um caso de anáfora direta co-referencial). Já nos dois últimos casos, os encapsulamentos anafóricos presentes nas expressões referenciais indiretas (a proposta exótica e o falso êxito) permitem que a orientação argumentativa seja controlada e os objetos do discurso avaliados negativamente a partir dos seus modalizadores axiológicos (exótica e falso)

(10)

folhadesp **Ajuda** externa a Honduras voltará após reconhecimento, diz ministro: **A vital ajuda** dos organismos multilaterais a H... <http://bit.ly/ap552S> **9:16 PM Jan 28th** from **twitterfeed**

BlogdoNoblat Criação de um Conselho Nacional de Política Externa: Embaixador critica **aproposta exótica** <http://bit.ly/blMux1> **about 18 hours ago** from **O Globo**

BlogdoNoblat **O falso êxito** do PAC: mal gerido, o plano está longe de suas metas. <http://bit.ly/blMux1> **about 18 hours ago** from **O Globo**

Pelo que foi exposto até aqui, nota-se claramente que a função de recategorização argumentativa pode sim ser realizada, nos processos de referenciação, apenas por meio do nome-núcleo ou pelo acréscimo de modalizadores avaliativos (positivos ou negativos). “O discurso, à medida que alimenta a memória discursiva, fornece uma representação de seus estádios sucessivos, particularmente formatando as expressões referenciais, que nesse sentido, operam como chaves(clues)” (KOCH, 2001:87). Tal representação, assim, pode ser modificada e manipulada na dinâmica discursiva, sendo as expressões referenciais, certamente, “um dos lugares onde a manipulação é não só possível como visível”.

3. Twitter: o espaço das expressões referenciais em microblog interativo

Criado em março de 2006, o Twitter é um serviço de comunicação virtual idealizado por uma empresa de podcasting de São Francisco, nos Estados Unidos (O'REILLY; MILSTEIN, 2009:13). No Brasil, o uso dessa rede social é relativamente recente, tendo apresentado destaque maior na mídia a partir de 2009, quando não só artistas e celebridades, mas também jornais e demais veículos de comunicação passaram a usar o microblog como espaço complementar da informação.

Em termos estruturais e discursivos, analisado enquanto gênero textual, o Twitter apresenta semelhanças com o já conhecido blog – e por isso é chamado de “microblog” por vários estudiosos da comunicação -, no entanto revela algumas peculiaridades em seu funcionamento. Não é intenção, aqui, esmiuçar todas as características desse gênero virtual, mas apenas se pretende apresentar aquelas que podem se mostrar relevantes para o processamento referencial no discurso. Sendo assim, cinco aspectos parecem interessar particularmente à análise aqui proposta: (1) limite de 140 caracteres; (2) uso de RT's (retweets); (3) mensagem aos interlocutores por meio de link no formato @___; (4) criação de etiquetas (hashtags) por meio de link no formato #___; (5) atualização da página home (tweets).

3.1 Limite de 140 caracteres

Uma das peculiaridades do Twitter - aspecto que o caracteriza como “microblog” - é o texto, chamado de tweet, limitado em sua extensão a 140 caracteres. Isso obriga o produtor a exercer a sua capacidade de síntese, postando mensagens essencialmente curtas e objetivas. Em termos de processamento anafórico, essa característica do microblog traz, também, algumas conseqüências para a atividade textual-discursiva. Um texto de 140 caracteres não dá margem a longas cadeias referenciais e, muitas vezes, a depreensão dos objetos do discurso

se dá hipertextualmente, por meio de links. Como se verifica em (11), na página da jornalista Miriam Leitão, o referente da expressão as duas coisas é interpretado hipertextualmente, já que, no tweet anterior, ela apresenta o link de uma matéria na qual ela discute os dois papéis da mulher moderna, o de mãe e do profissional.

(11)

[MiriamLeitaoCom](#) Acho que não, @GustavoPirestte, penso q as mulheres vao decidir por outros critérios. se puderem juntar as **duas coisas**, farão. [25 minutes ago](#) from [Seesmic](#)

3.2 Uso de retweets (RT's)

O recurso do RT na página do Twitter corresponde ao encaminhamento de uma mensagem ou tweet que já foi postado anteriormente e que o produtor deseja tornar visível em sua página principal. O RT equivale a um recurso de citação ou intertextualidade, que, no Twitter, vem sempre acompanhado da autoria antes da mensagem, indicada por @_____. Na referência discursiva, o RT mostra-se relevante por indicar co-textualmente muitos referentes anafóricos que, sem tal recurso, só poderiam ser recuperados hipertextualmente. É o que se pode notar em (12), já que a expressão referencial duas candidatas tem a sua interpretação atrelada à informação apresentada co-textualmente, retomando mulheres políticas. Desse modo, percebe-se que a estratégia do retweet possibilita a recuperação direta de várias cadeias referenciais apresentadas no Twitter, uma vez que aquilo que é postado antes pelos interlocutores é apresentado novamente no novo tweet.

Outra característica importante deste recurso, no que se refere ao processamento anafórico, é que o “antecedente” deixa de ocupar, geralmente, a posição canônica anterior na cadeia co-textual, já que ao usar RT, o usuário do Twitter muitas vezes apresenta a mensagem encaminhada em posição posterior à sua resposta ao interlocutor. Em (12), por exemplo, o referente da expressão nominal utilizada na resposta da colunista (duas candidatas) vem depois, no texto do RT (mulheres na política), o que comprova essa flexibilidade no posicionamento do antecedente anafórico. Seja como for, é garantida, aí, a continuidade referencial.

(12)

[MiriamLeitaoCom](#) Sim, são **duas candidatas**. RT @pablorobles: @MiriamLeitaoCom pois é Miriam, vc acha que 2010 é o ano das **mulheres políticas** aqui no Brasil? [31 minutes ago](#) from [Seesmic](#)

3.3 Mensagem aos interlocutores por meio de link no formato @__

Os interlocutores no Twitter são apresentados e identificados por meio de expressões no formato @__, que correspondem, ao mesmo tempo, a um link da cadeia hipertextual que pode ser acessado a qualquer instante. Sendo assim, em se tratando de referência, um link associado a uma expressão no formato @__ é o que abre espaço e dá margem a uma série de informações co(n)textuais relevantes ao processamento discursivo, ampliando as possibilidades de retomadas hipertextuais ou de associações indiretas de toda ordem. Em (13) o interlocutor da colunista Miriam Leitão é identificado pelo formato @danthmaz, link que dá acesso a sua página no Twitter e a seus posts anteriores.

(13)

[MiriamLeitaoCom](#) Obrigada, @danthomaz [about 19 hours ago](#) from [Seesmic](#)

3.4 Criação de etiquetas ou hashtags por meio de link no formato #__

O formato de expressão #__ é usado no Twitter para criação de um assunto ou nome-etiqueta (hashtag) que será que será mencionado de modo recorrente por vários usuários. A partir do momento em que é criado, ele funciona hipertextualmente como link para todas as mensagens com o mesmo hashtag. No que toca à sua importância para o processamento referencial no discurso, pode-se dizer que, da mesma forma que o formato @__ usado para identificação de interlocutores, uma etiqueta corresponde, literalmente, a um link aberto para informações relevantes à continuidade referencial no discurso. Conforme se vê em (14), na página do Twitter do colunista do jornal O Globo, Ancelmo Góes, o hashtag #ZildaArns serve como um link que dá acesso hipertextualmente a uma lista de tudo o que foi dito sobre Zilda Arns utilizando-se essa mesma etiqueta. Em suma, esse recurso também é capaz de sinalizar as porções textuais que assumem relevância para a continuidade referencial no discurso.

(14)

[AncelmoCom](#) convocação aceita RT @reporterdecrime: paralisação de 1m às 18h em homenagem a #ZildaArns [4:15 PM Jan 13th](#) from web

3.5 Atualização da página home (tweets)

A atualização da página home no Twitter é o modo pelo qual seus usuários podem ter acesso a todas as mensagens daqueles que constam na sua lista following. Assim, é por meio dela que podem, também, ser engatilhadas as cadeias referenciais dos seus próximos posts, ao responder aos tweets, direta ou indiretamente, ou simplesmente ao ler os tweets. É, sobretudo, a lista de mensagens na página home que permite que o usuário do Twitter, como leitor, interprete co(n)textualmente as cadeias referenciais, estabelecendo, sem dúvida, as inferências necessárias ao seu processamento.

4. Considerações finais

No estudo dos processos de referenciação indireta no Twitter, destaca-se a multifuncionalidade das expressões referenciais nominais, sendo evidente, sobretudo, a sua natureza argumentativa. Quanto às anáforas indiretas, que promovem continuidade referencial sem retomada, pode-se dizer elas são capazes não só de “referir”, mas também de “argumentar”, à medida que alimentam o processamento discursivo.

O Twitter, enquanto gênero digital relativamente novo, apresenta algumas propriedades estruturais interessantes ao estudo da referenciação, tais como o limite de 140 caracteres, o uso de RT's, a identificação dos interlocutores por meio do formato @__, a criação de etiquetas ou *hashtags* e, ainda, a atualização da página home. O espaço das cadeias referenciais nesse microblog interativo torna-se, assim, tema bastante produtivo em trabalhos de pesquisadores preocupados com aspectos funcionais do discurso.

Por fim, vale lembrar que as funções de “referir” e “argumentar” assumidas pelas expressões nominais são, necessariamente, propriedades essenciais da construção intersubjetiva do(s) sentido(s) discursivo(s), uma vez que refletem as escolhas do falante enquanto produtor, revelando a sua intenção e expectativa diante dos sentidos a serem ativados pelo interlocutor. Correspondem, ambas, a atividades de “negociação” do sentido.

5. Referências

APOTHÉLOZ, Denis; PEKAREK DOEHLER, Simona. Nouvelles perspectives sur la référence: des approches informationnelles aux approches interactionnelles. VERBUM. XXV. 2003. p. 109-136.

BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUILIN, Marie-José (eds.). Du syntagme nominal aux objets de discours: SN complexes, nominalisations, anaphores. TRANEL. Vol. 23. Neuchatel. Institute de Linguistique de l'Univesité de Neuchatel. 1995.

CAVALCANTE, Mônica M.; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULA, Alena. (orgs.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore V. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. Cadernos de Estudos Lingüísticos. 41. p. 75-89. Campinas-SP: IEL, 2001.

KOCH, Ingedore V.; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referenciação na produção discursiva. D.E.L.T.A. vol. 14. no. Especial. 1998. p. 169-190.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore V;

MORATO. Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniéle Construction dès objets de discours et catégorisation: une approche dès processos de référentiation. TRANEL. Vol. 23. Neuchâtel. Institute de Linguistique de l'Univesité de Neuchâtel. 1995. p. 273-302.

O'REILLY, Tim; MILSTEIN, Sarah. *Desvendando o Twitter*. Trad. de Eduardo Fraguas. São Paulo: Digerati Books, 2009.

POR UMA PEDAGOGIA DA CIBERLINGUAGEM¹: EXPLORANDO REDES SOCIAIS ORKUT, TWITTER E WEBLOG:

Robério Pereira Barreto*
(UNEB/CEFAPRO-MT)
jpgbarreto@gmail.com

RESUMO: Esta produção apresenta as possibilidades que o uso e a exploração das ciberlinguagens veiculadas nas redes sociais da Internet podem auxiliar no modus de produção de linguagens e, através delas a socialização de saberes que, em virtude do ciberespaço potencializa os atos de interação verbal e, conseqüentemente, sugerindo melhor aplicabilidade da linguagem escrita como tecnologia intelectual nas redes sociais.

Palavras-chave: Ciberlinguagem, Tecnologia intelectual, Redes Sociais

ABSTRACT: This production presents the possibilities that the use and exploitation of ciberlanguages peddled in social networks from the Internet can assist in the modus of production of languages and, through them the socialization of knowledges which cyberspace augments the verbal interaction acts and, consequently, suggesting better applicability of written language as intellectual technology in social networking.

Key-words: Ciberlanguages, Intellectual technology, Social networking.

RESUMÉ: Cette production présente les possibilités que l'utilisation et l'exploration de ciberlinguages propagée dans les filets sociaux de l'Internet peuvent assister dans la manière de production de langues et, à travers elles la socialisation de savoirs que, en vertu de la ciberespaço potencializa les actes d'interaction verbale et, en conséquence, en suggérant mieux applicabilité de la langue écrite je mange technologie intellectuelle dans les filets sociaux.

Most-clé: Ciberlinguages, Technologie intellectuelle, Filets sociaux

¹ Técnica complexa e ampla na qual um conjunto de signos verbais, visuais e sonoros que se justapõem, formando um fenômeno interacional nos ambientes virtuais, de modo que o eu e o outro se relacione de maneira horizontalizada na comunicação mediada pelas tecnologias intelectuais. (BARRETO, 2005).

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e Contemporaneidade – linha 2 – Formação docente, Currículo e Tecnologias intelectuais, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus I – Salvador – BA. Técnico Administrativo Educacional do CEFAPRO/SEDUC/MT – Pólo Tangará da Serra – MT.

Prosa iniciatória...

Este artigo vai ao encontro da discussão feita na dissertação de Mestrado: *Tecnologias intelectuais chat e weblog: modus de produção de linguagem na web* (2009-2010)² no Programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da PPGEduc – da Universidade do Estado da Bahia, Campus I – Salvador – BA, quando se discutiu questões relacionadas à forma como os cibernautas do Território de Identidade de Irecê – BA, a partir das *lan houses* produziam seus relacionamentos e, conseqüentemente, interagiam por meio de uma linguagem própria, especialmente desenvolvida para tal processo comunicacional.

Sabe-se que a partir da década de 1997, a sociedade brasileira passa a ter acesso a uma nova maneira de se pensar a informação e, por conseguinte, a comunicação pessoal e individual. Trata-se na verdade da chega dos computadores e, em seguida, da popularização da Internet como meio em que as tecnologias intelectuais passam a assumir lugar de destaque nas relações sociais e profissionais dos cidadãos.

Nesse contexto, chegam à escola as primeiras propostas para se incluir ao cotidiano escolar, o que se chamou à época, de novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTICs – entretanto, há de se ressaltar que, de início ficou apenas na promessa. Atualmente, houve aumento tanto da propaganda do Governo Federal – MEC – quanto do número de computadores entregues as escolas para que se montassem os laboratórios de informática, muito embora se saiba que, na realidade, esses equipamentos apenas foram instalados e servem, na maioria das vezes, como máquinas de escrever eletrônicas, visto que o acesso a rede mundial de computadores – Internet – não tem chegado de acordo com o protocolo de intenções dos governos. Essa situação ainda se mantém e consegue ser pior nas regiões periféricas do país.

Não obstante a essa problemática estrutural, crianças, adolescentes e jovens descobriram a preço altíssimo – paga-se acesso a internet à iniciativa privada das *lan houses* – que existe uma nova maneira de obter informações, aprender e, principalmente, criar relações sociais nas quais se juntam aprendizagem, troca de dados e, sem dúvida, se cria uma linguagem específica para cada situação de comunicacional. Esse contexto tem demonstrado quanto à escola que se diz um *lócus* de formação e aprendizagem está fora da conjuntura real em que vivem os alunos.

Dessa forma, pensar em mudança na concepção de ensino e, sobretudo, em educação linguística é uma necessidade urgente, posto que se tenha no âmbito da sociedade e da escola outro alunado e, por conseguinte, novo professorado. Estes últimos precisam estar

² Orientado pela Professora Doutora Tânia Maria Hetkowski, do PPGEduc – UNEB – Salvador - BA

incluídos no *modus* de produção de linguagem do ciberespaço, onde se instalam ciberdiscursos³ que demonstram como a cibercultura toma corpo, no sentido de possibilitar ao professorado concepções de linguagem e, por fim, uma alfabetização na língua(gem) do ciberespaço.

Esta realidade contemporânea é consequência da transformação do aspecto socioeconômico e cultural da sociedade que, ao mesmo tempo em que frequenta as escolas, sobretudo, a escola pública onde as indissociabilidades são visivelmente percebidas pelos estudantes nas ações pedagógicas do professor, o ensinar e a realidade que a internet oferece são mais acessíveis porque o modo de realizar a linguagem é facilitado.

Até meados da última década do século XX, a sociedade brasileira com computadores ligados a internet era reduzido aos grandes centros urbanos, sendo raras as cidades e escolas do interior que tinham acesso a tais tecnologias. Nessas cidades e escolas mantinha-se apenas o desejo de se ter acesso ao computador, posto que até então, havia o impedimento financeiro, isto é, os computadores continuavam tendo valor altíssimo, inviabilizando a aquisição por parte dos professores.

Entretanto, a partir dos primeiros anos desse século, a popularização dos computadores – preços mais acessíveis e linhas de financiamento criadas pelo Governo Federal – possibilitou uma nova cultura, a digital, alterando inegavelmente a maneira como as pessoas se relacionam com o manuseio de informação e comunicação.

Por outro lado, a iniciativa privada percebeu que era possível a oferta de acesso aos computadores ligados a internet para entretenimento de crianças, e adolescentes, criando dessa maneira, outra forma de mercado, da informação e acesso às redes sociais.

O funcionamento da ciberlinguagem como meio educativo e social

As mudanças ocorridas na vida social e cultural de jovens e criança, fruto da presença das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs – refletem e produzem novas formas de viver, de se relacionar e de se comunicar, conseqüentemente, novos estilos de língua(gem) refletem as alterações socioeducacionais do contemporâneo.

Assim, com o surgimento da Internet, a linguagem, sobretudo, a escrita passou a fazer parte de um sistema de redes interligadas e marcadas pela presença de formas híbridas⁴

³ O domínio e o uso da ciberlinguagem que promovem essa prática interacional implicam no domínio de um conjunto linguístico e semiótico de procedimentos bastante complexos, o que reflete a contemporaneidade, isto é, o *modus* de produção de percepção de linguagem tem efeitos social e culturalmente definidos pelos os usuários das tecnologias intelectuais: Chat, Orkut, Twitter, Weblog.

⁴ Cf. Bakhtin (1998) o hibridismo é "(...) a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências lingüísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas) das línguas". (BAKHTIN, 1998, p.156)

de textos – o chamado hipertexto, que mescla sons, imagens, palavras em um espaço a ser trilhado pelo usuário.

A Internet possibilitou a quebra da distância entre os interlocutores, tornando global o alcance da comunicação, havendo uma relação de troca de ideias carregada de significados entre pessoas distantes, que se tornam próximas por uma rede de interação socio-verbal via Internet. Essa possibilidade de interação midiaticizada tornou a prática da troca de mensagens via teclado algo comum na contemporaneidade.

Deste modo, novas formas de escrever e falar são (deveriam) ser incorporadas à sociedade e à escola contemporâneas, sendo que, na maioria das vezes, são os jovens responsáveis por tais transformações. Atualmente, isto é realidade no modus de produção de linguagem, por meio da escrita dos ambientes da Internet, *Orkut*, *Twitter*, *Weblog*.

Para Diana Levi (2010) a modalidade de ciberlinguagem e a expressão, construídas em um espaço reduzido como acontece no *Twitter* para acomodar uma mensagem com o mínimo de caracteres é fundamental que se utilize um grande número de abreviaturas, siglas, neologismos, palavras cifradas, ícones e símbolos. Isso possibilita por meio dessa ciberlinguagem a se codificar as emoções, como risos, por exemplo, com o auxílio de palavras ou até mesmo apenas com um amontoado de letras. Esses sinais justapostos constituem um sentido. Entendê-los, muitas vezes, não é fácil para quem não tem familiaridade com a comunicação via Internet.

Para Orlandi (2006), isso acontece porque há tendência da predominância do eu ao se posicionar semioticamente, deixando para o outro o lugar de decodificador semântico das/nas mensagens. Estas, por sua vez são cifradas e permitem ao enunciatário se colocar também como sujeito dessa enunciação.

Por outro lado, a autora sugere que nesse universo da cibercomunicação, o ideal é o reconhecimento do processo de interação na qual falante e ouvinte atuam ao mesmo nível de interlocução.

(...) processo que reúne o eu e o outro na sua relação: dialética de reconhecimento ou conjuntura da interlocução. Como a apropriação da linguagem é social, os sujeitos da linguagem não são abstratos e ideais, mas estão mergulhados no social que os envolve, de onde deriva a contradição que os define. Cada um sendo, ao mesmo tempo, o seu “próprio” e o “complemento” do outro, os interlocutores constituem-se na bipolaridade contraditória daquilo que, por sua vez, constituem: o texto (o discurso) enquanto sua unidade. (ORLANDI, 2006, p. 150)

Diante desse quadro de interrelação, pode-se afirmar que o funcionamento da ciberlinguagem se dá no processo de construção de uma nova maneira de se realizar a transcendência entre o eu e o outro; interação virtual na qual as pessoas têm algo em comum e entram em entendimento pelo diálogo e se havendo claro, relevância nas interações ocorridas.

Os interlocutores internalizam palavras de outros, deixando-se “contaminar” por novos códigos, enfim, se constituindo como sujeitos e da melhor forma possível e de acordo com seus interesses.

Segundo Orlandi (2006) esta questão é fruto de um processo em que o percurso da linguagem tem caráter psíquico e social e, portanto, há conflitos no sentido de que o eu e o outro reclamam seus lugares no ciberdiscurso.

(...) há tensão, confronto, reconhecimento e mesmo conflito na tomada da palavra. Há tensão entre o texto e o contexto (social, histórico-social). Há tensão entre interlocutores: tomar a palavra é um ato social com todas suas implicações. E se há sentido em se falar em dois “eus” é no sentido de que há conflito na constituição dos sujeitos. (ORLANDI, 2006, p. 151).

Segundo Barreto (2009), tem-se neste caso um modo de comunicação escrita no ambiente virtual com características típicas da oralidade. No ambiente virtual, fala e escrita se integram. Deste modo, o processo interativo de produção discursiva na *Web* implica o uso de código escrito e nas escolhas linguísticas mais apropriadas da linguagem espontânea e informal oral cotidiana.

O contexto é compartilhado entre os usuários, construído pela interação entre eles e nas mensagens interagem entre si, sendo interpretadas à sua maneira, por cada pessoa. Os significados são transitórios, as respostas imediatas. A velocidade do código é fator marcante na linguagem emergente.

Nesse raciocínio Levi (2010) ao tratar de ciberlinguagem usada no *scraps* do Orkut pondera que nesse ambiente, como em qualquer outra situação real de uso da linguagem, a escrita cumpre funções sociais que vão além dos escritos formalizados no ambiente escolar. “O *scrap* é um texto, livre, mas ao mesmo tempo codificado, íntimo e público, pode ser secreto e simultaneamente voltado para a sociabilidade.” (LEVI, 2010, p. 15).

Assim, quando se fala em interação virtual, o signo verbal escrito é apresentado como códigos cifrados usados pelos internautas à medida que simulam o real com novas formas de codificar a língua(gem). Neste processo interacional estão presentes os

*emoticons*⁵, que auxiliam a transmissão de emoções e sentimentos na interação entre internautas. Isso faz com que as mensagens fluam e facilitem a comunicação, substituindo-se, às vezes, a linguagem escrita pela expressão visual, ciberlinguagem. “Os *scrap*s revelam a característica de “escrever como se fala”, pois tornam a escrita mais rápida e favorecem a dinâmica conversacional, além de torná-la mais íntima e informal como na conversação face a face.” (LEVI, 2010, p. 15).

O ciberdiscurso dos scraps do Orkut: ludicidade e interação verbal

Segue-se nessa seção pensamento de que na Internet – Orkut, Twitter, Weblog – há tipologias discursivas que se misturam ao longo da interação verbal e virtual da comunicação entre os cibernautas interlocutores.

Segue-se na premissa de que há nesse método de interacional, a presença de, no mínimo, dois processos de construção discursiva, isto é, na comunicação via *scrap*s, realizam-se discursos parafrásticos e polissêmicos, posto que ambos sejam “constitutivos da tensão que produz o texto.” (ORLANDI, 2006).

Tomam-se os *scrap*s postados no *Orkut* como os signos discursivos formulados na tensão entre os interlocutores que criam códigos discursivos portadores de significados. Neles há presença de frases incompletas, não obstante o que dizem, podem ou não ter muita importância, entretanto para o interlocutor destinatário faz todo sentido as desconstruções linguísticas ali propostas.

É possível que essa “descontração linguística” que se revela pelo uso coloquial das formas e estruturas sintáticas, pela falta de tratamento mais cuidadoso e sofisticado com a ortografia, esteja relacionada a dois fatores: a rapidez na comunicação e a linguagem representativa da oralidade que aparece no meio digital.

Veja-se, pois o caráter interativo e o grau de intimidade entre o eu e o outro do discurso, tornando-se divertido entre os interlocutores.

⁵ Forma de comunicação paralinguística, um *emoticon*, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamados smiley) é uma sequência de caracteres tipográficos, ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial.

Scrap7 Desmond⁶



kkkkkkkkkk ja teve porra
tu saiu de la bebo
kkkkkkkkkk
vlw mano

Nesse tipo de interação discursiva-virtual ficam premente a disposição dos interlocutores em se exporem através da liberdade de expressão e até do exagero que, na maioria das vezes chega ao *non-sense*, tamanha a presença da polissemia do discurso. “estamos na direção de uma potencialização da sensibilidade, da percepção, do pensamento, da imaginação, e tudo isso graças a essas novas formas de cooperação e coordenação em tempo real” (LÉVY, 1996, p.120).

No que diz respeito à polissemia, Orlandi (2006) sugere que nesse tipo de interação ha uma tensão constante estabelecida pela relação do falante e do contexto, isto é, homem/mundo, além da intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem. (ORLANDI, 2006, p. 15).

Para Bakhtin (1981) “a linguagem é um fenômeno eminentemente social, que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores” (BAKHTIN, 1981, p.76), o que resta a fazer na Internet é interagir com um outro por meio de discurso cujo tipologia varia de acordo com a intimidade do interlocutores.

Como diz Barreto (2009):

Infere-se que por detrás dessa ação despretenciosa dos cibernautas ao usarem a palavra escrita no ciberespaço há uma inquietação no sentido de afirmar que existe uma nova prática de se produzir lingua(gem), posto que os cibernautas, por meio do uso das tecnologias intelectuais disponíveis na web assumem diferentes posições no ato comunicativo, isso significa que usam códigos variados visando a comunicação e a interlocução com os ciberleitores. (BARRETO, 2009, p. 04)

Dessa forma, pode-se afirmar que os inúmeros gêneros discursivos em prática, hoje, na Internet, caracterizam-se pela diversidade de opções de forma e conteúdo. Nesse contexto, os cibernautas se utilizam de recursos verbais e não verbais os mais variados e partem, sempre, da escrita para um universo textual inédito e, por vezes, inusitado. Considera-se o uso

⁶ Scrap retirado Levi, D **A escrita nos scraps do orkut: interação verbal**. Monografia de conclusão de curso. Uneb (2010)

da língua(gem) na situações reais de comunicação, nas quais as adaptações dos signos ocorrem de maneira a se tornarem expressivas nos contextos em que são realizadas.

No *Orkut* isso acontece porque, por um lado, os cibernautas sabem o nível de interação pretendida pelo seu interlocutor e acabam criando formas diferenciadas e até lúdicas para expressarem seus sentimentos e expressividades. Por outro lado, o ambiente social que o cerca na maioria das vezes sugere mudanças de comportamento e, portanto, os signos existentes na ciberlinguagem fazem com que os enunciadores do *scrap*s ampliem ou reduzam os meios de rotular o discurso.

É importante destacar que essa diligência dos cibernautas em usar de maneira lúdica e diferente os signos não se dá de qualquer modo; ela é fruto de sua capacidade criativa que os caracterizam com sujeitos de seus discursos e que no ato comunicativo registrado no *scrap*, é motivado pelos artifícios de que tem acesso, lançando-se verticalmente as sugestões da interação virtual do *Orkut*.

A escrita por meio das tecnologias intelectuais resulta do esforço dos cibernautas para consolidarem sua comunicação e seus registros no ciberespaço. O processo de construção instantânea a partir das necessidades de atribuir em seus textos finalidades diversas: registros emocionados, lúdicos e, sobretudo, culturais revelam a noção de motivação cujo iconicidade é levada em conta devida o enunciador, de alguma maneira, fazer corresponder à forma do signo com significado que ele expressa no ato comunicativo.

Diante dessa necessidade, o meio de expressão permanente no *Orkut* é o *scrap* com seus sentidos lúdicos e polissêmicos. “O homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nos, entalhes e desenhos” (HIGOUNET, 2003, p. 09).

O homem contemporâneo – do ciberespaço recorre a signos para processar sentidos por meio da comunicação escrita e se formar como sujeito proativo na incessante curiosidade humana, sobretudo no ciberespaço, no qual os *scrap*s se constituem no uso da tecnologia intelectual, escrita.

É essa ordem dos discursos que se transforma profundamente com a textualidade digital. O computador que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetivos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são definidas pelo leitor).

Cria-se assim uma contiguidade que não mais diferencia os diversos discursos a partir de sua própria materialidade. Surge desta forma uma primeira inquietação ou confusão dos leitores, que devem enfrentar o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis, materiais, que lhes permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos. (HIGOUNET, 2003)

Desde modo, a textualidade digital constitui também uma variação do conhecimento que transforma as modalidades de comunicação escrita como se concebia anteriormente, quando não existia um processo instantâneo no espaço digital que abre o crédito para discursos no ramo da temporalidade da escrita.

Bakhtin (1981) concebe a comunicação como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão de informações, posto que haja multiplicidades de signos verbais, visuais e sonoros que atende a este fim.

Para Bakhtin (1981) a linguagem é interação social. O sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas profundas de sua sociedade, seu núcleo familiar, suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, tendo em vista também seu contexto social.

No movimento de interação social os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), as quais ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante.

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN, 1981, p.112)

A noção de interação verbal via discurso é gerada pelo efeito de sentidos da sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico-social, pelas condições de produção e também pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores.

O discurso linguístico atravessa as práticas sociais, assim os gêneros virtuais não poderiam ser concebidos sem que se pensasse em sua relação com o social. Ali estão inseridos novos jeitos de pensar, agir e comunicar-se, “se acumulam formas de visão e compreensão de determinados aspectos do mundo”. (BAKHTIN, 1981, p. 150).

Levi (2010) interagindo com Bakhtin (1981) pondera que o fato de o sujeito moldar-se e aprender os modos sociais de ação é também, aprender os modos sociais de se comunicar, de dizer.

Existem indivíduos que, mesmo dominando a língua, se constroem quando têm que participar de alguma atividade que exija habilidades de oratória como, por exemplo, participar de uma assembleia, de uma conversa entre pessoas de outras esferas da comunicação verbal, pelo simples fato de não possuir segurança na prática das formas de gênero daquela esfera. (BAKHTIN, 1981).

Os signos – no caso aqui abordado, palavra, fala, língua, texto – só pode surgir em um terreno interindividual, ou seja, é necessária a existência de sujeitos que estejam socialmente organizados, constituindo, portanto, um grupo. Os signos são o alimento da consciência individual, ele a entende – a consciência – como um fato sócio-ideológico. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica. (BAKHTIN, 1981, p. 139).

A compreensão do vasto universo linguístico, discursivo e semiótico se torna particular àqueles que estão habituados ao ambiente virtual, porque ambos compartilham da mesma estrutura comunicacional e linguística e, sobretudo, no que se refere aos significados das enunciações

Para isso, a manipulação da língua portuguesa, em função da própria vontade, fica evidente, e isso remete a hipótese de deterioração da Gramática Normativa. Contudo, o fenômeno da manipulação da língua ocorre somente se o indivíduo a conhecer.

Os usuários da Internet necessitam ser, no mínimo, alfabetizados e conhecedores do idioma, uma vez que, utilizar o computador e, conseqüentemente seus programas ligados à comunicação na internet, requer o conhecimento da linguagem escrita.

A língua(gem) no uso dos *scraps* é um instrumento para a expressão do pensamento que deve atender às necessidades dos seus usuários.

Para além da imobilização da linguagem, a escrita é uma nova linguagem, muda certamente, mas, segundo a expressão de L. Febvre, 'centuplicada', que disciplina o pensamento e, ao transcrevê-lo, o organiza. (...) uma vez 'inventada', a escrita se torna um desenho que pode ter vida própria, fora da língua da qual é veículo. (HIGOUNET, 2003, p. 9-10-23)

As relações são executadas a partir da simples inserção do indivíduo na rede, estabelecendo vínculos fundados em interesses comuns e criando na Internet a busca efetiva por uma conexão social. Desta forma, o *Orkut* gera uma hibridização cultural, fruto da urbanização, do desenvolvimento tecnológico e da reorganização da esfera pública.

O *Orkut* apresenta muitas vezes linguagem digital por parte dos falantes que o utilizam e a interlocução ocorre de maneira assíncrona, ou seja, os interlocutores não precisam estar todos sincronizados, conectados ao computador ao mesmo tempo. Também, cada perfil de usuário conta com uma página de comentários (*scraps*) individual, como uma forma de interação entre os usuários.

Quanto ao modo de lidar com tais recados, cabe aos usuários, destinatários ou autores dos *scraps*, a sua eliminação, bloqueio ou manutenção. O *scrap* não tem forma fixa, mas

apresentam algumas regularidades, como mensagens breves que dizem respeito somente a um enunciador e a um enunciatário.

O *Orkut* possibilita tratar de assuntos profissionais, acadêmicos, de lazer, de humor, enfim, o nome “rede social” é mais do que aplicável. Partindo para análise linguística, observa-se neste espaço virtual uma predominância da “linguagem especial”, seja nos textos das comunidades e seus fóruns, *scraps*, depoimentos, definições de “quem sou” no perfil do usuário, ou nas legendas e comentários nas fotos colocadas na página de cada pessoa cadastrada nesse *site*.

Considerações transitórias

Na sociedade contemporânea as mudanças são resultantes da presença e uso significativo das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, sendo que estas produzem formas de viver, de se comunicar, de se relacionar, conseqüentemente, produzem estilos de língua(gem) sensíveis à mudança social.

Os interlocutores na conversação escrita no acesso ao sentido das suas formas mais globais favorecem a condição ideal para uma interação social efetiva, tal como ocorre na relação face a face. Essa escrita se manifesta com códigos discursivos complexos, que usam, ao mesmo tempo, a escrita tradicional, e marcam a natureza discursiva dessa “conversação”, aproximando-a da conversação cotidiana que se materializa na escrita teclada.

Por último, no tocante aos propósitos comunicativos e interacionais do *scrap*, cabe salientar sua finalidade, interativa, comunicacional, social e humana, porque a linguagem é humana e satisfaz as necessidades de comunicação, de interação, de expressão indivíduo nos convívios das redes sociais.

Por outro lado, a escrita no ciberespaço, sobretudo no *Orkut*, continua sendo uma tecnologia intelectual com qual são realizados o contato com o mundo, pois, sem dominá-la, não é possível ter acesso à Internet, onde capitais social, cultural e simbólico são trocados diariamente entre sujeito.

Para os usuários do *Orkut*, o ciberespaço é um mundo fascinante, impossível de retrocesso. Nele se produzem interações socio-verbais, bem como novos desafios a que muitos indivíduos têm de se adaptar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP, 1998.

BARRETO, Robério Pereira. **Ciberdiscurso**: uma perspectiva de linguagem. Disponível em: <http://poetadasolidao.blogspot.com/2009/11/ciberdiscurso-uma-perspectiva-de.html>. Acesso em 08/12/2009.

BARRETO, Robério Pereira. **Ciberespaço**: liberalidade linguístico-comunicacional. Disponível em <http://poetadasolidao.blogspot.com/2009/10/ampliando-possibilidades-de-comunicacao.html>. Acesso em: 15/01/2009.

BARRETO, Robério Pereira. **Chatters**: da pertença à linguagem. <http://poetadasolidao.blogspot.com/2009/10/ae-tc-na-web-eh-d-m-sinto.html>. Acesso em: 21/01/2009.

DICIONÁRIO BABYLON. **Orkut**. Disponível em: <http://dicionario.babylon.com/Orkut>. Acesso em: 01/03/2010.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.

LEVI, Diana Lima. **A escrita nos scraps do orkut: interação verbal**. Monografia de conclusão de curso. Uneb (2010)

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

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **O fim do estilo na cultura pós-humana**. Disponível em: <http://abciber.org/publicacoes/livro1/textos/>. Acesso em: 28/02/2010.

XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006.

WIKIPÉDIA, A enciclopédia livre. **Emoticon**. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>. Acesso em: 01/03/2010.

A ATITUDE NO FÓRUM TEMÁTICO: ESCOLHAS QUE APROXIMAM OU DISTANCIAM OS ATORES NO DISCURSO

Anahy Samara Zamblano de Oliveira

(UPE/FFPNM)

anahyzamblano@gmail.com

Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa

(UPE/FFPNM)

mariadorosariobarbosa@yahoo.com.br

RESUMO: À luz da Teoria da Avaliatividade, o artigo objetiva estudar o fórum na EAD de um curso de graduação da Universidade de Pernambuco. Ferramenta em potencial na construção de conhecimentos, o fórum é capaz de, se bem trabalhado, estimular o processo de ensino-aprendizagem a partir da interação professor/aluno. Imbuídos a compreendê-la nos debruçaremos nas categorias de atitude (Martin (1992)).

Palavras-Chave: Fórum, Atitude, Educação a Distância.

ABSTRACT: In light of the Theory of evaluative, the article presents a study of the forum in an distance learning undergraduate degree from the University of Pernambuco. Potential tool in the construction of knowledge, the forum is capable of, if managed well, stimulating the process of teaching and learning from the teacher / student. Imbued with the understanding it will lean in the categories of attitude (Martin (1992)).

Key words: Forum, Attitude, Distance Education

RESUMÉ: En vue de la théorie d'évaluation, l'article présente une étude du forum dans une distance diplôme de premier cycle de l'Université de Pernambuco. outil potentiel dans la construction de la connaissance, le forum est capable, s'il est bien géré, de stimuler l'enseignement-apprentissage de l'enseignant / étudiant. Pénétré de la compréhension qu'elle sera maigre dans les catégories d'attitude (Martin (1992)).

MOTS-CLÉS: Forum, Attitude, l'enseignement à distance

Introdução

Implantada pelo Ministério da Educação, a modalidade EAD tem expandido consideravelmente a Educação Superior no País. Essa expansão tem sido guiada pela SEED/MEC, a qual busca definir princípios, diretrizes e critérios que sejam referenciais de qualidade, garantindo assim uma educação arraigada em orientações que visam à qualidade do ensino.

Estudar a modalidade a distância é debruçar-se em um contexto digital de ensino-aprendizagem, que apresenta especificidades próprias e oferece um leque de recursos variados a docentes e discentes, instaurando assim uma nova relação com o saber. Assim, uma nova cultura da educação vem embasando a prática pedagógica de professores e alunos, uma vez que os recursos disponíveis diferem dos tradicionalmente utilizados pela modalidade presencial.

Dessa forma, é imprescindível dispensar alguns cuidados quanto ao gerenciamento das atividades na modalidade EAD. Especificamente no que se refere ao **uso da linguagem pelo professor**, uma vez que a dinâmica interativa estabelecida entre ele e o aluno ou a tentativa fática do professor para o aluno pode transformar a motivação interna do aluno em desmotivação externamente motivada. Nosso artigo objetiva focalizar as atitudes dos atores no fórum a fim de contribuir para uma formação docente proficiente, uma vez que as escolhas elencadas por ele no instante em que pergunta ou responde ao aluno no fórum pode fazer a diferença no processo de aprendizagem.

Um pouco de conversa ...

Deve-se ao século XVIII, o surgimento silencioso da educação a distância. Foi nesse século que a história registrou o ensino de cursos a partir das trocas de correspondências, consolidando-se o ensino a distância através da imprensa e dos correios. O desenvolvimento da educação foi paulatino passando por várias gerações e evoluindo até os dias de hoje. Houve época em que não havia trocas diretas entre o professor e o aprendiz, assim como também períodos em que se utilizava apenas a transmissão radiofônica e televisiva. Nesse período nem se ouvia falar em interação, já que a comunicação era pautada na unilateralidade. Um pouco mais a frente, outros meios entram no processo. São exemplos disso, o vídeo e a fita cassete. Embora tendo novos aparatos tecnológicos a concepção da época anterior ainda dominava. A entrada de novos meios tecnológicos possibilitou o nascimento da relação

professor/aluno, já que antes ela não existia ou pelo menos não foi registrada pela história. Assim, o aluno passou a se sentir monitorado, passando a ter uma comunicação em tempo real tanto entre professor/aluno quanto aluno/aluno. A comunicação já não pode ser unilateral, mas dialógica. Na verdade, a comunicação passa ser síncrona e assíncrona criando assim um perfil dialógico e interativo no ambiente. Nessa educação a distância é perfeitamente possível que o professor e os alunos, os alunos e o professor ou alunos e alunos interajam em pares ou em grupos, permitindo assim que o conhecimento seja construído de forma colaborativa.

Com o intuito da colaboração, as universidades se vestem de um desenho didático proposto por suas equipes multidisciplinares - as quais são compostas por pedagogos, lingüistas, administradores, designer, entre outros - a fim de orientar os professores da educação a distância de acordo com os Referenciais de Qualidade do MEC. Cada disciplina elabora seus fóruns temáticos que tem por objetivo aguçar a reflexão e a criticidade do aluno referente a um determinado tópico estudado ao longo do período. O fórum é uma área de interação assíncrona onde os participantes podem trocar opiniões e debater temas, sendo, portanto, um ambiente virtual propício para subsidiar o professor e para fortalecer o aluno no alicerce do conhecimento, uma vez que quando o aluno processa as informações recebidas, ele arruma as ideias, repensa, elenca tópicos em detrimento a outros para poder armazená-las, é um processo cognitivo simultâneo que demanda ordem e organização. Em suma, o aluno trabalha os conhecimentos recebidos e os devolve como resposta a pergunta do professor, sob forma de uma 'mastigação' intelectual.

No ambiente virtual, o professor não é um mero transmissor, ideia sucumbida há muito tempo. Mas, um ser que assume a posição de iniciar um debate e 'puxar' assunto, fazendo os nexos como se fosse costurar uma roupa na tentativa de orientar e redimensionar as ideias iniciais do aluno. Aqui, o professor é um "eu" que acaba instaurando um "tu" e ambos se constituem dentro do discurso como atores de uma mesma cena enunciativa. É um ser que precisa desenvolver habilidades, inclusive a habilidade motora, essa é a primeira delas. O trabalho do professor é exaustivo e busca sempre atingir a perfeição. Mas, atingir a perfeição no ambiente virtual de aprendizagem é algo ilusório, assim como na vida, embora todos aqueles que se envolvem no processo dentro desse ambiente, busque-a de forma incansável. É nessa busca que os estudos emergem e tentam dar respaldo a esse professor de EAD que, na verdade, não cursou sua graduação para sê-lo, mas se tornou e, portanto, precisa seguir certas orientações a fim de adquirir a competência de se mover com desenvoltura no ensino a distância. Por não ser inata a competência é uma conquista do professor e acaba

possibilitando uma operacionalização do processo de forma mais concreta e prática nas interfaces em que atua.

A interface *fórum* exige, como o próprio nome significa em latim, *movimento*. Nessa ferramenta de construção de conhecimento - ou solidificação dele ou ainda, por assim dizer, de acomodação - as ideias dispostas devem solicitar idas e vindas de seus atores, travando um debate. Essa função de debater algo não pode ser 'olvidada'. O que se deseja ao lançar um tópico em um fórum é justamente o instaurar do debate e não um monólogo de vozes advindas de um não só eu. Em outras palavras, o aluno responde unicamente a pergunta norteadora do fórum, o professor restringe-se a aparições raras e quando as faz, não acrescenta ou não instiga outras reflexões e tampouco conecta uma resposta de um aluno a outra resposta, tecendo intertextos a fim de movimentar a aparição de um círculo maior de debatedores. As perguntas são lançadas e as respostas sempre direcionadas a pergunta de abertura do fórum. Não há debate! Cabe ao professor mediador criar os laços entre os colegas virtuais de uma mesma sala, ou melhor, de uma mesma cena enunciativa, promovendo a interação. Portanto, a função do fórum é principalmente a de *favorecer potencialmente a construção do conhecimento através do debate*.

A relação interativa, requisito necessário no fórum, deve ser sempre valorizada, pois é através do envolvimento do aluno e da motivação dele que a aprendizagem acontece mais facilmente. Buscando perceber esse envolvimento é que o artigo se debruça nas categorias de avaliatividade, pois partimos do pressuposto de que se o aluno é envolvido ele tende a caminhar para o aprendizado concreto e não tende a se distanciar ou abandonar o curso.

O abajur da teoria iluminando a análise

A teoria da Avaliatividade é uma lâmpada de 100 wats que ilumina a análise dos fóruns da educação a distância, de um curso de graduação da área de humanas, a fim de redimensionar o posicionamento do discurso docente nessa interface. Trata-se de um sistema semântico-discursivo que serve para realizar os significados interpessoais no que tange à avaliação de coisas, comportamento das pessoas e seus sentimentos.

Esse sistema realiza-se em três domínios interacionais: atitude, engajamento e gradação. O primeiro diz respeito aos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamento de comportamento e avaliação de objetos e situações; o segundo trata das fontes de atitude e o papel das vozes sobre as opiniões no discurso; e o terceiro refere-se ao fenômeno gradativo pelo qual os sentimentos são ampliados (Martin & White, 2005, p.35). É importante esclarecer, que esses três subsistemas estão relacionados entre si, uma vez que um sustenta e explica o outro; isto é, a atitude abrange as avaliações, o engajamento contempla as fontes ou as

origens da atitude; e a gradação focaliza a intensificação para mais ou para menos das avaliações.

Segundo White (2004a), esse sistema exerce a função de realizar, no discurso, os posicionamentos avaliativos do falante/escritor. Nesse caso, o posicionamento avaliativo é realizado quando o falante/escritor emite suas opiniões ou valores sobre alguém ou alguma coisa. Cabe ao sistema de avaliatividade, portanto, explicar como esse fenômeno se dá no discurso.

Por meio do corpus, constituído de um fórum que tem como tema a intertextualidade, a análise que segue é realizada a partir de um tópico, pergunta do professor, e três respostas de alunos distintos, seguidos de uma última aparição do discurso docente. É importante salientar que em nenhum momento temos a pretensão de esgotar o assunto nem muito menos de lançar avaliações ao professor ou aos alunos, sujeitos da pesquisa, mas sim de observarmos que, no estágio inicial do Fórum, o professor apresenta instruções ao aluno no sentido de orientá-lo sobre o que fazer durante a discussão, no intuito de familiarizar o aluno com o conteúdo ("intertextualidade") que será discutido no Fórum como se pode observar, no exemplo 1, a seguir:

Exemplo [1]: Estágio <Indagação>: instrução

Este fórum é um espaço para os alunos tirarem as suas dúvidas e debaterem as idéias em relação à disciplina em estudo. (Instrução)

Fórum 1	Indagação Inicial
Intertextualidade	Acerca da linguagem do cinema, o que você pensa que ocorre quando um romance ou outra obra literária é adaptada para o cinema? Existe perda? Existem vantagens ? Comente neste FÓRUM TEMÁTICO. (Sujeito 1)

Nesse caso, ao iniciar o Fórum temático, o professor apresenta instruções ao aluno no sentido de orientá-lo sobre o que irá estudar neste módulo (Intertextualidade). Relembrando, o conceito de afeto, definido por Martin (2000, p.148) como um recurso semântico utilizado para realizar as emoções no discurso. No fórum acima não há elementos léxico-gramaticais que mostram a atitude do professor. O afeto por estar diretamente relacionado às emoções do falante/escritor Martin e Rose (2003/2007, p.67) não está ligado às emoções do coração (amor, ódio), a segurança, aos sentimentos de bem estar social (ansiedade e confiança) e a satisfação aos sentimentos de alcance dos objetivos atingidos ou frustração pela não concretização deles (satisfação).

Sob o ponto de vista da oração como troca, ou metafunção interpessoal, observa-se que o professor, sujeito 1, optou tanto por oferecer informação, no sentido de dar instrução, quanto por pedir informação, utilizando interrogativas. O professor dá instrução aos alunos sobre o assunto da discussão e apresenta um questionamento. O sujeito, nesse estágio inicial do Fórum, alterna-se entre o “eu” (professor) e “você” (aluno). O professor se posiciona inicialmente como responsável - é ele o autor da instrução. Como professor da turma, tem mais experiência com o curso do que os alunos que estão iniciando, portanto, tem nos termos da Pragmática “condição de felicidade” ou autoridade e conhecimento para dizer aos alunos o que é mais aconselhável fazer neste momento. O discurso docente tende a dar norte de respostas ao aluno, quando elabora bifurcando o questionamento: “existe perda? Existem vantagens? No caso, o aluno tende a se pautar por uma ou outra orientação para iniciar sua argumentação em defesa de seu ponto de vista. A metafunção interpessoal aqui é seguida à risca quando o docente dá a informação explícita de que a resposta pode ser dada pelo viés da exclusão ou da alternância. Vejamos o que responderam os alunos.

O informante 1, ou aluno, responde ao professor, sem expor nenhuma estratégia de afetividade. Sua atitude é pautada pelo racionalismo e economia, uma vez que vai direto a pergunta direcionando-se a uma das interrogações. Envoltas pela Linguística Textual, podemos perceber que o informante não faz uso de nenhuma estratégia interacional. Não inicia seu texto através de saudações, nem muito busca manter um diálogo com o sujeito 1. Seguindo a mesma regra do jogo, o Sujeito, em nova aparição, não faz uso de saudações nem elogios, embora pareça ser mais brando na discursividade, quando de forma coesa responde as duas interrogações rapidamente, posicionando através de explicações e buscando redimensionar o posicionamento do informante 1. Essa explicação constitui uma estratégia de interação. Percebamos que o sujeito 1 se dirige ao informante 1 e em momento algum o 13 se dirige ao informante 1 nem ao sujeito 1 na sua segunda aparição. Essa falta de percepção de que existe o outro ao seu lado e que a partir do discurso dele eu posso influenciar ou modificar o meu é importante na interface fórum. Compreendemos que a escolha de elementos lingüísticos como certos advérbios, adjetivos, certas pontuações são importantes e necessários para ajudar a promover mais facilmente o estabelecimento da função interpessoal, baseada na relação da troca: fornecer e pedir e conseqüentemente na interação. As respostas dos informantes nos mostram que eles não despertaram para o fato de que esse ambiente é uma sala também, que da mesma forma que pedem a vez de falar na sala presencial podem fazer aqui. Nas nossas salas de aulas presenciais não debatemos apenas com o professor, sempre há a interferência de um colega que concorda e discorda da nossa exposição. Que o professor mediador transforma, redireciona, e às vezes modifica nosso modo de encarar uma determinada situação. O fórum não é diferente, mas parece novo demais e ainda não está sendo utilizado

em toda sua carga potencial. É através da linguagem que o discurso docente pode motivar o aluno a participar mais (a)efetivamente do fórum.

Fórum 1	Resposta do aluno
Intertextualidade	Claro que existe perda, pois depende muito do diretor do filme, por exemplo se um personagem leva um fim tragico e ele não queria que acontecesse isso com tal personagem ele com certeza vai mudar. São poucas as obras adaptadas que mantiveram suas reais características na telona. A perda para o publico em si é enorme mais para a conta do diretor e dos participantes so aumenta. (Informante 1)
	Sim, existem perdas, mas também podem existir ganhos....Penso que o processo deva ser considerado em razão das diferenças de linguagem e nesse sentido, é importante o conceito de tradução, pois é um processo de traduzir uma linguagem em outra. Um exemplo que gosto de citar é o do livro Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis... tem duas versões para o cinema, a mais conhecida é com Reginaldo Farias no papel principal, a outra é mais antiga....Os dois filmes embora se baseiem na mesma obra, são completamente diferentes um do outro... (Sujeito1)
	Existem na verdade perdas e ganhos é claro que cada diretor de filme tem uma visão diferente deste modo é quase impossível retratar uma obra, um romance... Exatamente como ele é podendo assim haver algumas mudanças adaptadas a visão do diretor, acredito que os ganhos sejam maiores do que as perdas afinal quando retratada em cinema dão oportunidade a inúmeras pessoas de então conhecê-las. (Informante 13)
	Eu te pergunto – e a todos do fórum também – se o critério melhor para avaliar uma obra transformada em filme é a quantidade de pessoas que não podendo ou não querendo ler acabam vendo o filme? (Sujeito 1)

Assim, chegamos a conclusão, nesse recorte, de que a atitude é utilizada pelo falante/escritor no intuito de receber do seu interlocutor uma resposta de solidariedade. Nesse caso, os dados mostram que as emoções negativas por parte dos alunos não foram utilizadas com a intenção de se obter uma resposta positiva de apoio, fazendo com que eles se identifiquem com a postura do professor, mas sim de expor seus pensamentos. A Sistêmico-funcional afirma que a interação via texto acontece basicamente na troca de algo que se fornece e algo que se solicita. Do ponto de vista semântico, toda vez que utilizamos a

linguagem por meio do texto escrito estamos estabelecendo uma relação de interação entre autor-leitor. No caso, professor-aluno. Assumimos, assim, no recorte de fórum acima, as funções básicas da interação. Dessa forma, ao realizarmos essas funções básicas (fornecer e solicitar) e ao trocarmos informações e/ou bens e serviços em nosso cotidiano, também desempenhamos papéis sociais, assim como atribuímos papéis sociais aos nossos interlocutores. Logo, o fórum é um espaço de atores que assumem papéis. Nos fóruns recortados para este artigo, temos uma relação que exige mais envolvimento entre os atores. O professor fornece os bens, nos termos da Sistêmico-Funcional, assim como os solicita. Na segunda aparição do Sujeito 1, professor, ele busca manter a interação redimensionando o posicionamento do informante 1, aluno. Para tanto, faz-se necessária uma maior dialogicidade através da aproximação entre os informantes e o sujeito, isto é, entre os atores envolvidos no processo por meio de uma relação afetiva que os envolva veementemente. É preciso fazer surgir a corrente da empatia.

Considerações Finais

No recorte de análise acima, constatamos que embora tenha havido o estabelecimento da função interpessoal, falta ainda o emprego de estratégias interacionais imprescindíveis para a construção do conhecimento no fórum. As cenas enunciativas expostas apontam para uma ausência de cortesia no sentido literal da palavra. São os elos da afetividade que desencadearão o processo de ensino e aprendizagem. Elos esses, responsáveis não só pela interação como, também, pela participação efetiva nos fóruns dos atores do processo. Cabe ao professor aprimorar-se cada vez mais no tocante à atitude no fórum, já que a atitude pode aproximar ou distanciar os atores envolvidos no ensino a distância.

É importante lembrar que o nosso objetivo não é criticar os textos já produzidos ou apontar falhas. O interesse é simplesmente despertar caminhos mais eficientes para a produção de conhecimento no ambiente virtual de aprendizagem, levando-se em conta elementos lingüísticos, discursivos e textuais para uma produção mais eficiente através da colaboração.

Referenciais

- EGGINS, S. (1994) **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter Publishers.
- _____. S. e MARTIN, J R. (1997) Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, Teun (Ed.). *Discourse as structure and process - discourse studies: a multidisciplinary introduction*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications.

- _____. S. e Martin, J.R. (2000) **Gêneros y registros Del discurso**. In Van Dijk, T.A. El discurso como estructura y proceso, Barcelona: Gedisa.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978) **Language as social semiotic- the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold.
- MARCUSCHI, L. A.(2002) **Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital**. Conferência apresentada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo, maio de 2002. Texto publicado em CD-ROM.
- _____, L. A. (2003) **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A P. ; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*, p. 20-35. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARTIN, J. R. e WHITE, P. (2005) **The Language of Evaluation**. Londres: Palgrave Macmillan Ltd.
- MARTIN, J. R. (1992) **English text. System and structure**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- _____, J. R.(1997) **Analyzing genre: functional parameters**. In CHRISTIE and J.R. MARTIN (eds.) *Genre Institutions; social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- MARTIN, J.R. e PLUM, G. (1997) **Construing experience: some story genres**. *Journal of Narrative and Life History*.
- MARTIN, J R e D. Rose. (2003) **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum.
- MARTIN, J.R. e ROSE, D. (2008) **Genre Relations: mapping culture**. London. 2006.
- MARTIN, J.R. e WHITE, P. (2005) **The language of evaluation: Appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan.
- MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologia**. Informática na Educação: Teoria & Prática/ Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. – vol 3, (set 2000) -. Porto Alegre : UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2000-v. pg 137/144.
- ROJO, R.(2000) **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo**. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, Florianópolis, 1999. **Anais**. Florianópolis: ABRALIN; UFSC.
- _____. (2001) A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In BRAIT, B.(Org.) **Estudos Enunciativos no Brasil**. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp. p. 163-185.
- THOMPSON, G. (1996) **Introducing functional grammar**. England: Arnold,
- VENTOLA, E. (1987). **The Structure of Social Interaction: A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters**. London: Frances Pinter.
- WHITE, P. (2004) **Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva**. Trad. Débora de Carvalho Figueiredo. In: *Linguagem e discurso: análise crítica do discurso*. Coulthard, C. R.C & Figueiredo, D. C. (orgs) V.4 número especial, pp. 177-205.

O MÓDULO DE INFORMÁTICA DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO CONTEÚDO E ATIVIDADES

Andrea Santana de Vasconcelos
jor.prof.andrea@gmail.com
(UFCG)

Elizabeth Maria da Silva
professoraelizabethsilva@gmail.com
(UFCG)

Rebeca Rannieli Alves Ribeiro
rebecarannieli@gmail.com
(UFCG/UEPB)

RESUMO: ao analisar a relação que pode ser estabelecida entre as atividades e o conteúdo propostos no Módulo Básico de Informática do Curso Mídias na Educação, nós observamos que, nas atividades, não há uma abordagem pedagógica do uso da informática. Além disso, a resolução dessas atividades não depende da leitura do conteúdo do módulo. Existe, portanto, uma descontinuidade na construção curricular desse módulo.

Palavras-chave: Curso Mídias, currículo, informática

ABSTRACT: on analysing the correlation which can be established between the activities and the contents outlined in the Basic Information Technology Module of the Medias Course in Education, we observed that, in the activities, there is not a pedagogical approach regarding information technology use. Moreover, the resolution of these activities do not depend on the reading of the module contents. There exists, however, a discontinuity in the curricular construction of this module.

Key words: Medias Course, curriculum, information technology

RESUMÉ: Quand on analyse la relation qui peut être établie par les activités et le contenu fourni par le Module de Base en Informatique du Cours « Mídias na Educação », nous avons observé que dans les activités il n'existe pas une approche pédagogique sur l'usage de l'informatique. En outre, la résolution de ces activités ne dépend pas de la lecture du contenu du module. Il y a donc une discontinuité dans la construction curriculaire de ce module.

Mots-clé : Cours Medias, Curriculum, Informatique

0. Introdução

Vivemos em uma sociedade em que se cobra cada vez mais dos profissionais um bom currículo. Diante desse fato, uma questão parece ser elementar: como construir um bom currículo? Especialistas da área de negócios facilmente elencariam alguns tópicos que responderiam a essa pergunta objetivamente. Todavia, ao tratarmos de um bom currículo na área de educação, certamente, alguns tópicos e muita objetividade não nos ajudariam significativamente para responder a contento a questão posta. Mas, acreditamos que um item pode resumir a construção de um bom currículo para os profissionais de educação, qual seja, a formação continuada.

Tal formação hoje se constitui como fator inerente ao bom currículo de todo profissional, que dirá dos profissionais de educação, responsáveis por formar outros profissionais. Essa condição nos faz crer que um programa de formação continuada de professores a distância, que vislumbre o trato pedagógico das principais mídias com as quais convivemos cotidianamente, pode se apresentar como uma proposta interessante na formação continuada de professores e, portanto, no auxílio da construção de um bom currículo para esses profissionais. De tal modo, escolhemos trabalhar com o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, doravante ME, sobre o qual discorreremos um pouco agora.

O ME é um programa de educação a distância que faz parte de um projeto maior, o e-ProInfo. Criado em 9 de abril de 1997 pelo Ministério da Educação – MEC -, esse programa é desenvolvido pela SEED¹, por meio do DITEC², em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Tem como objetivo fundamental promover a capacitação de professores para o uso pedagógico, de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, das mídias TV, Rádio, Impresso e Internet nas escolas públicas de todo o Brasil.

O programa visa ainda permitir ao professor realizar diferentes percursos de aprendizagem com certificação. Por essa razão, estão previstos no ME três níveis de certificação que constituem os ciclos de estudo: Ciclo Básico, com 120 horas de duração e tem certificação de curso de Extensão; Ciclo Intermediário, com 60 horas e certificação equivalente

¹ Secretaria de Educação a Distância.

² Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica da Secretaria de Educação a Distância do MEC. Há informações que em 2008 esse projeto saiu da SEED e ficou sob responsabilidade da Capes na DED, Diretoria de Educação a Distância. Fonte: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2902-programa-midias-na-educacao-tera-nova-estrutura-curricular>

a curso de Aperfeiçoamento; por fim, chega-se ao Ciclo Avançado que prevê 180 horas e certificação equivalente ao curso de Especialização ou Pós-Graduação Lato Sensu.

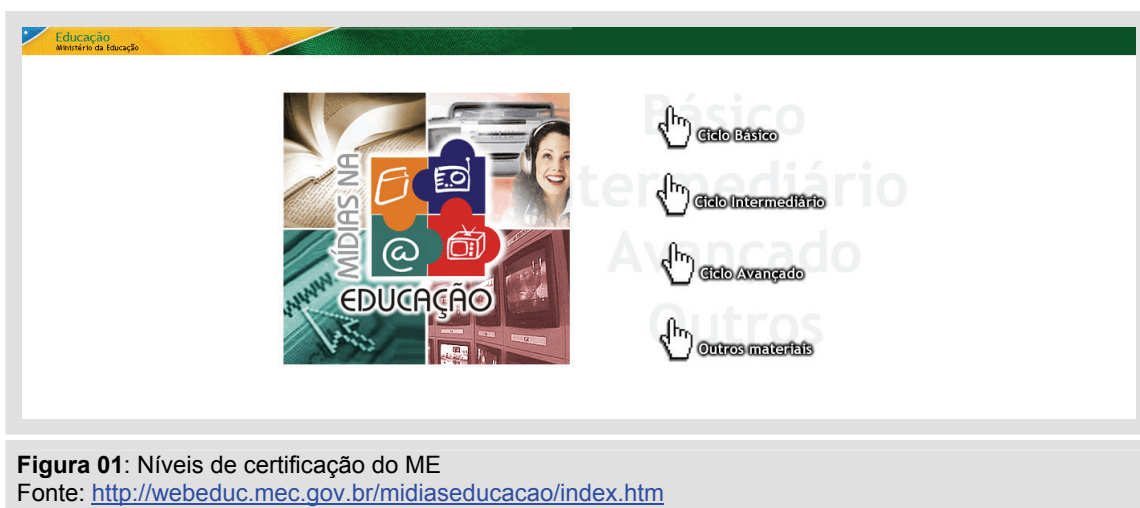


Figura 01: Níveis de certificação do ME

Fonte: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/index.htm>

Cada ciclo do ME tem um objetivo específico para a formação do professor. Neste trabalho, faremos um recorte apenas do Ciclo Básico, que é composto por seis módulos de estudo, quais sejam: Integração de Mídias na Educação, Gestão de Mídias, Rádio, TV e Vídeo, Material Impresso e Informática. É para esse último módulo que focaremos nossa atenção neste estudo, tendo em vista que a informática, e todas as suas potencialidades, podem contribuir de modo significativo na construção de um bom currículo para o professor.

Com base nessas considerações, traçamos como objetivo para o presente trabalho – verificar que relação pode ser estabelecida entre as atividades propostas no Módulo Básico de Informática e o conteúdo apresentado nesse módulo, observando de que maneira o referido módulo é relevante para o programa, para o ciclo e para o currículo dos cursistas³.

Para atingir a esse objetivo, realizamos uma pesquisa do tipo descritivo-interpretativista, fundamentados em uma abordagem qualitativa, cujo corpus foi constituído pelas atividades do Módulo Básico de Informática, disponíveis na plataforma e-ProInfo.

Quanto à organização do presente artigo, há quatro partes. Na primeira, que é esta introdução, contextualizamos sobre o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, alvo de nosso estudo. Na segunda, apresentamos os fundamentos teóricos que nortearam a análise dos dados – Currículo: definição e características e Computador: inserção ou

³ Os cursistas referidos neste trabalho são professores atuantes na rede Municipal e Estadual de Ensino da Paraíba.

integração à prática pedagógica. Na terceira, analisamos a relação estabelecida entre conteúdo do módulo e as atividades propostas. Na última parte, tecemos as considerações finais do trabalho.

1. Fundamentos teóricos

1.1. Currículo: definição e características

A percepção de que mídias e tecnologias devem ser utilizadas na escola não como meros recursos didáticos, mas como instrumentos que favorecem a construção de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem já é fato, conforme evidenciam várias pesquisas realizadas na área (RAMAL, 2002; ABAR, 2008; TERCOTTI, 2008; GARCIA, 2008; LEITE, 2008).

Diante dessa constatação, a nosso ver, o próximo passo é analisar se os currículos de cursos ancorados nessa proposta são coerentes e pertinentes à concepção que os fundamenta, se há uma inter-relação entre a apresentação conteudística e as atividades indicadas. Para que possamos fundamentar teoricamente tal análise, gostaríamos de discutir, brevemente, neste item, sobre o conceito e as características do currículo.

A palavra currículo provém do latim *currere*, que significa “carreira”, “percurso que deve ser realizado”. Em outros termos, o currículo é um dos documentos norteadores da prática pedagógica do professor, no qual há uma seleção de conteúdos a serem trabalhados e a apresentação de objetivos a serem atingidos a partir da abordagem desses conteúdos.

De acordo com Leite (2008: 2), “O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado”. Uma vez apresentando essas características, o currículo constitui-se como uma organização fragmentada de saberes, os quais devem ser trabalhados, em sala de aula, conforme o estabelecido – nas séries e disciplinas determinadas, respeitando a ordem em que aparecem, de modo que o professor não terá a oportunidade de fazer adequações/alterações na grade curricular imposta. Essa é também a configuração de um currículo online?

Ramal (2002: 2) ajuda-nos a pensar um pouco sobre isso: “O uso de novas tecnologias possibilita a construção de um currículo não linear, com abertura para a inserção rápida de novos links. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a concepção de currículo que permeia essa modalidade de ensino em cursos online.” A autora destaca, assim, a necessidade de compreendermos a concepção que deverá nortear os currículos online (mas

também os outros currículos), uma vez que a natureza do contexto digital requer essa atitude – trata-se de um meio muito dinâmico, heterogêneo, mutável, exigindo, desse modo, que o currículo seja concebido dessa maneira, esteja sujeito a alterações e reconstruções. Leite (2008) ratifica isso dizendo que a principal característica do currículo é a flexibilidade. Acrescentaríamos à afirmação do autor – o currículo apresenta uma flexibilidade subsidiada no contexto em que será aplicado, a hipertextualidade, bem como no perfil dos sujeitos alvos dessa aplicação, para os quais é exigida a autonomia para orientar sua própria formação. Portanto, embora sua elaboração seja fundamentada em três perguntas básicas – (1) Que conteúdos selecionar?; (2) Como selecioná-los? e (3) Para que ensiná-los? –, estará sujeita a reconstruções/adaptações por parte do tutor, tendo em vista a realidade na qual está inserido.

Lima et al. (2006: 3-4) apontam 4 pressupostos que devem ancorar o estudo do currículo:

1. Oferecer uma visão de cultura que as escolas transmitem tanto na dimensão oculta quanto manifesta;
2. Ser entendido como um processo historicamente construído, não apenas como algo a ser reproduzido, mas a ser modificado e reconstruído;
3. Promover a interação entre teoria e prática;
4. Ser um projeto cultural, com flexibilidade para que o professor intervenha nele.

Tais pressupostos apresentados acima apontam para a necessidade do tutor de reconduzir sua prática pedagógica de maneira que sua preocupação não seja a de transmitir conteúdos, mas a de construir com alunos conhecimentos que serão importantes e significativos para esses cursistas. Como diz Brito (2006: 5):

a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação permitem passar de um modelo que privilegia a transmissão de conhecimentos e sua suposta assimilação para um modelo pedagógico cujo funcionamento se baseia na aprendizagem colaborativa, na abertura aos contextos sociais e culturais, na diversidade dos alunos, dos seus conhecimentos, experimentações e interesses.

Portanto, o currículo online apresenta um caráter flexível, é suscetível a reformulações e reconstruções em uma perspectiva colaborativa, tendo em vista o contexto de aplicação e o perfil dos cursistas imbricados no processo de ensino e aprendizagem.

1.2. Computador: inserção ou integração à prática pedagógica

Discorreremos um pouco, neste item, sobre as possibilidades de uso do computador no ensino, partindo do mesmo pressuposto sinalizado no início do item anterior: a inserção de mídias na prática escolar não necessariamente corresponde à integração das mesmas nessa prática. Nesse último caso, a proposta é a de que as mídias estejam, de fato, incorporadas aos objetivos didáticos estabelecidos pelo tutor, contribuindo para o enriquecimento e a produtividade das situações de ensino e aprendizagem proporcionadas no âmbito virtual.

Nessa perspectiva, entendemos que o computador pode ser simplesmente inserido na prática docente ou integrado à mesma.

No primeiro caso, o computador é concebido como um objeto a ser analisado/estudado – o aluno aprende, por exemplo, conceitos computacionais, modo de funcionamento das ferramentas, linguagem utilizada – e/ou como um recurso didático – usado para digitar textos no word, produzir tabelas no excel, elaborar slides no power point, limitando-se, assim, ao uso de um aplicativo pelo uso.

Já no segundo caso, o computador é considerado um recurso pedagógico, por meio do qual o aluno poderá construir conhecimentos de natureza diversa a exemplo do trabalho com softwares educativos. Valente (2008) destaca algumas vantagens advindas desse tipo de programa, a saber: desperta a curiosidade dos envolvidos no processo, propõe situações desafiadoras, auxilia na resolução de problemas e promove a construção de novos conceitos. Além do mais, o professor terá acesso a uma gama de atividades, as quais poderão ser aplicadas ou reformuladas, considerando a situação de aprendizagem e o perfil dos cursitas.

Em suma, o computador pode se configurar no currículo como um dos recursos didáticos a ser utilizados pelo tutor ou como uma mídia integrada aos conteúdos estipulados e aos objetivos traçados para a abordagem dos mesmos.

2. Análise do currículo do Módulo Básico de Informática

O Módulo Básico de Informática apresenta um conteúdo voltado para o estudo das possibilidades que a informática proporciona ao processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com o objetivo do módulo. Vejamos a figura 02:

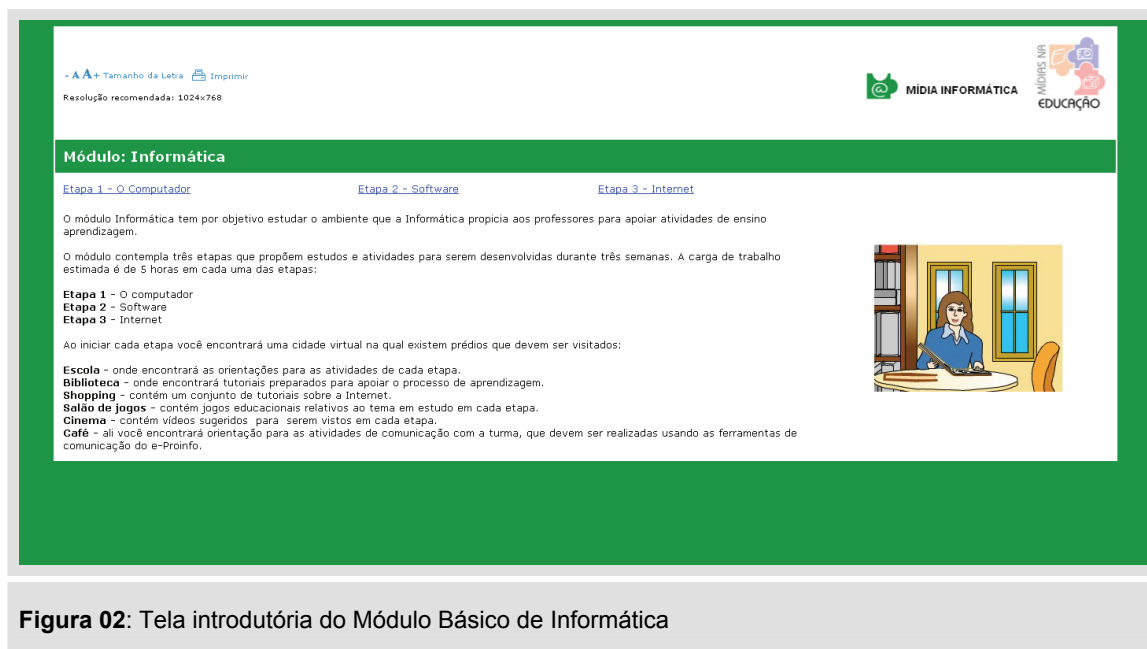


Figura 02: Tela introdutória do Módulo Básico de Informática

O módulo apresenta um único objetivo, a saber, “estudar o ambiente que a Informática propicia aos professores para apoiar atividades de ensino aprendizagem”. Desse modo, esperamos uma abordagem a respeito das diversas possibilidades pedagógicas que a Informática pode proporcionar ao ensino.

No entanto, se observarmos o verbo no infinitivo, utilizado para introduzir o objetivo, percebemos que se trata de um verbo do estágio do conhecimento (SANTOS, 1999) o que descarta os estágios de aplicação, análise e compreensão, fundamentais para a formação do professor, uma vez que o objetivo se apresenta muito amplo, sem nenhuma especificidade. Essa generalidade, por sua vez, permite que o conteúdo abordado no módulo tenha diversos direcionamentos, sem que haja um entrecruzamento de informações, o que convergiria para a unidade do módulo.

A figura 02 ilustra a primeira tela que o cursista vê ao acessar o Módulo Básico de Informática, além do objetivo do módulo, percebemos a indicação dos conteúdos a serem estudados em três etapas, assim como a descrição de diversos ambientes (escola, biblioteca, shopping, salão de jogos, cinema e café), os quais podem ser visualizados numa cidade virtual que abriga o conteúdo a ser estudado:



Figura 03: Representação da cidade virtual

A interface do módulo, como vemos na figura 03, encaminha o cursista para diversos ambientes que propõem diferentes conteúdos a cada etapa. No entanto, observamos que em todas as três etapas é apresentado, indistintamente, o mesmo conteúdo, no ambiente “Biblioteca”. Os textos apresentados, nesse ambiente, tratam sobre Word, PowerPoint, Excel, HTML, Composer, entre outros, sem ser percebido um direcionamento para leitura de um dado texto adequado à etapa em que o cursista se encontra.

A Etapa 1 é reservada para o estudo do computador, na qual encontraremos tutoriais e jogos que orientam o cursista a montar uma máquina, por exemplo. Essa informação é válida, dado que se trata de um Módulo de Informática. Entretanto, não é percebida nenhuma relação com o objetivo (Cf.fig.02), em “apoiar atividades de ensino aprendizagem”.

Nessa mesma etapa, encontramos duas atividades que têm como foco “O computador e seu funcionamento”. Vejamos as figuras 04 e 05:

Fórum etapa 1 – o computador e seu funcionamento

Este fórum tem como objetivo a troca de idéias entre os colegas sobre as dificuldades inerentes ao uso de máquinas mal configuradas, tendo em vista os vídeos e tutoriais estudados até aqui.

Como fazer?

- Acesse a ferramenta **Fórum**, na barra do menu superior do ambiente utilizado. Essa ferramenta encontra-se na opção Interação.
- Localize o **Fórum** "Etapa 1- O computador e seu funcionamento". Clique sobre o título **Etapa 1- O computador e seu funcionamento**.
- Leia as contribuições já postadas, agregue suas opiniões, conhecimentos e dúvidas sobre o computador e seu funcionamento.
- Procure em jornais ou na Internet anúncios de venda de computadores. Anote a configuração indicada e troque idéias com seus colegas sobre preços razoáveis para determinadas configurações de computador.
- Ao inspecionar as participações e contribuições dos demais cursistas, interaja com eles, comentando e questionando as que chamaram sua atenção ou com as quais se identificou.

Figura 04: Fórum "O computador e seu funcionamento"

Atividade etapa 1 – O computador e seu funcionamento

[Início](#)

[Etapa 1](#)

Nessa primeira atividade, vocês aprenderão a escolher um bom computador para uso na sua escola. A atividade consiste em especificar um computador para o laboratório de sua escola.

Como fazer?

- Acompanhe as leituras recomendadas, os jogos e interaja no fórum **O computador** com seus colegas e professor.
- A atividade deve ser feita individualmente.
- Elabore um pequeno texto (uma ou duas páginas) utilizando um processador de textos de sua preferência sobre a atividade proposta.
- O documento deverá ser salvo de forma a identificar o nome do cursista e da atividade: **nome do cursista-ativ1**.
Por exemplo, nome do cursista Mary Souza, então o nome do arquivo nesta atividade deverá ser marys-ativ1.
- Anexe o arquivo na **Biblioteca**, em **Material de aluno**, no título **Etapa 1 – O computador e seu funcionamento**.
- Observe a data agendada para entrega desta atividade e comunique ao tutor caso tenha alguma dúvida a respeito da mesma. Sua produção será comentada pelo tutor após a entrega.

Figura 05: Biblioteca "O computador e seu funcionamento"

O fórum da Etapa 1 (Cf.fig.04) apresenta como objetivo “a troca de ideias entre os colegas sobre as dificuldades inerentes ao uso de máquinas mal configuradas”. Para tanto, os cursistas devem se basear nos vídeos e tutoriais apresentados na etapa. Essa atividade, portanto, proporciona um momento de debate (“troca de ideias”) sobre as dificuldades que todos os usuários de computador podem vivenciar, não possuindo um direcionamento para algum aspecto pedagógico a ser desenvolvido com o uso do computador.

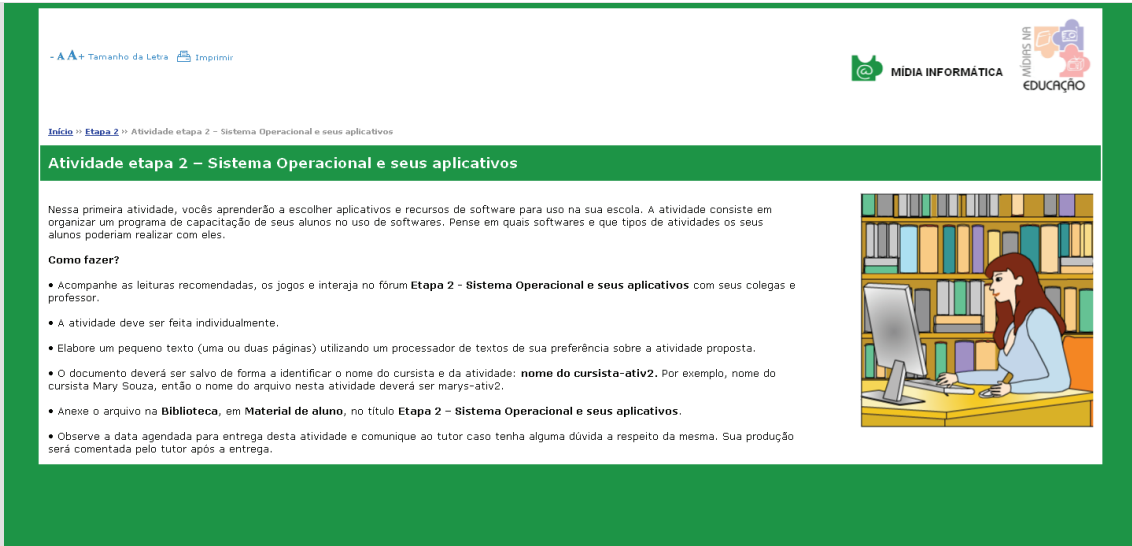
Nesta mesma atividade, no item “Como fazer?”, observamos um segundo direcionamento para o desenvolvimento do fórum, o cursista é orientado da seguinte forma: “procure em jornais ou na internet anúncios de vendas de computadores. Anote a configuração indicada e troque ideias com seus colegas sobre preços razoáveis para determinadas configurações de computador”. Como percebemos, o professor trocará ideias sobre máquinas mal configuradas, mas também apresentará preços de computadores, sem que seja possível depreender alguma relação entre essas duas ações a serem realizadas no fórum. Além disso, de que forma essa atividade contribuirá para a prática pedagógica do cursista, professor que atua em salas de Ensino Fundamental e Médio, já que se trata de um curso de formação continuada? Uma vez que se pressupõe que esse cursista já possui práticas letradas digitais, por ser um pré-requisito para ingresso no Curso Mídias, espera-se que as atividades propostas no módulo promovam uma reflexão no que diz respeito à integração, de fato, da informática em sala de aula, de maneira que ele seja orientado a explorar as potencialidades desse recurso tecnológico.

A atividade da biblioteca (Cf.fig.05), apontada como sendo a primeira da etapa, também não contribui para a integração da informática na prática docente, visto que caberá ao cursista a tarefa de apenas “escolher um bom computador para o uso na sua escola”/“especificar um computador para o laboratório de sua escola”. Sabemos que essa escolha não é de competência do professor, são técnicos de informática quem escolhem as máquinas e montam os laboratórios das escolas estaduais, municipais ou particulares, ou senão as secretarias de ensino ou as direções das instituições privadas que realizam tal tarefa. Além disso, a atividade não apresenta os critérios nos quais os cursistas deveriam se apoiar para escolher “um bom computador”, comprometendo ainda mais a eficácia da atividade.

Postas essas duas atividades da Etapa 1 – O computador –, percebemos que não é requerida uma intertextualidade com o conteúdo da etapa, com exceção de uma rápida menção feita aos vídeos e tutoriais na atividade do fórum, assim como não é solicitada uma ação ou reflexão pedagógica sobre o uso dos computadores ou do laboratório de informática presente nas escolas. Desse modo, o cursista poderia responder à atividade sem ter lido nem estudado o conteúdo da etapa, fato que fragiliza o currículo do curso, no qual essa inter-

relação conteúdo-atividade é crucial tanto para o curso quanto para os envolvidos no processo, tutor e cursistas.

A Etapa 2 é direcionada para o estudo do software, na qual encontramos um conteúdo semelhante ao observado na etapa anterior e também duas atividades – fórum e biblioteca. Essas discorrem sobre um mesmo aspecto, a saber, “Sistema operacional e seus aplicativos”, tendo um direcionamento para o ensino e a aprendizagem, de acordo com a atividade da biblioteca a seguir:



Atividade etapa 2 – Sistema Operacional e seus aplicativos

Nessa primeira atividade, vocês aprenderão a escolher aplicativos e recursos de software para uso na sua escola. A atividade consiste em organizar um programa de capacitação de seus alunos no uso de softwares. Pense em quais softwares e que tipos de atividades os seus alunos poderiam realizar com eles.

Como fazer?

- Acompanhe as leituras recomendadas, os jogos e interaja no fórum **Etapa 2 – Sistema Operacional e seus aplicativos** com seus colegas e professor.
- A atividade deve ser feita individualmente.
- Elabore um pequeno texto (uma ou duas páginas) utilizando um processador de textos de sua preferência sobre a atividade proposta.
- O documento deverá ser salvo de forma a identificar o nome do cursista e da atividade: **nome do cursista-ativ2**. Por exemplo, nome do cursista Mary Souza, então o nome do arquivo nesta atividade deverá ser marys-ativ2.
- Anexe o arquivo na **Biblioteca**, em **Material de aluno**, no título **Etapa 2 – Sistema Operacional e seus aplicativos**.
- Observe a data agendada para entrega desta atividade e comunique ao tutor caso tenha alguma dúvida a respeito da mesma. Sua produção será comentada pelo tutor após a entrega.

Figura 06: Biblioteca “Sistema operacional e seus aplicativos”

O objetivo que a atividade propõe de “organizar um programa de capacitação de seus alunos no uso de softwares” é válido, uma vez que o professor orientará os alunos para o uso crítico-reflexivo dos programas que o computador dispõe. Todavia, esse objetivo está parcialmente adequado a um dos objetivos do Curso Mídias, qual seja, “Elaborar propostas concretas para utilização dos acervos tecnológicos disponibilizados à escola no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento”. Evidenciamos isso porque o cursista não é orientado a escolher um software referente à disciplina que leciona, nem a desenvolver atividades que estejam relacionadas ao conteúdo estudado em sala de aula, proporcionando uma integração dos acervos tecnológicos às atividades curriculares.

Percebemos ainda que há uma preocupação maior em descrever como o cursista postará a atividade na biblioteca, em detrimento de direcioná-lo para o desenvolvimento da

proposta de organizar uma capacitação para o uso de softwares, foco da atividade. Além disso, não há um texto específico descrevendo e/ou caracterizando o que é um software. No espaço da “biblioteca”, há textos sobre vários programas, mas se o cursista não souber que o Excel é um programa, muito provavelmente não conseguirá realizar com êxito a atividade. Ademais, não há no módulo material que auxilie na organização de uma capacitação, como requerido na atividade.

Por fim, a Etapa 3 do Módulo focalizado é relativa ao estudo da Internet. Destacamos para análise a seguinte atividade:



Atividade etapa 3 – Conectando

Estamos chegando ao final deste módulo. Você teve oportunidade de conhecer o computador em seus aspectos de hardware e software, assim como a Internet. Cabe agora refletir sobre estas ferramentas e seu potencial impacto no ambiente escolar e na educação de modo geral.

Como resultado das atividades das quais participou, solicitamos que você discuta brevemente as condições recomendáveis para a utilização adequada dos recursos do computador e Internet no âmbito de sua escola.

Dessa forma, o desafio é elaborar um *checklist* para verificação de condições recomendáveis para uma utilização apropriada, eficiente e segura da Informática e da Internet na sua escola.

Como fazer?

- Leia os materiais de apoio, visite o shopping da cidade virtual, assista ao vídeo e debata com os colegas no fórum **Conectando**.
- Elabore um pequeno texto (uma ou duas páginas) utilizando um processador de textos de sua preferência sobre a atividade proposta.
- O documento deverá ser salvo de forma a identificar o nome do cursista e da atividade: **nome do cursista-ativ3**. Por exemplo, nome do cursista: Mary Souza, então o nome do arquivo nesta atividade deverá ser: marys-ativ3.
- Anexe o arquivo na **Biblioteca**, em **Material** de aluno, no título **Etapa 3 – Conectando**.

Figura 07: Biblioteca “Conectando”

No início das instruções para a realização da última atividade indicada no Módulo, apresenta-se o seguinte objetivo: “refletir sobre estas ferramentas [hardware, software e internet] e seu potencial impacto no ambiente escolar e na educação de modo geral” [grifo nosso]. Em seguida, solicita-se ao cursista “elaborar um checklist para verificação de condições recomendáveis para uma utilização apropriada, eficiente e segura da Informática e da Internet na sua escola”. Não entendemos de que forma ele refletirá sobre o impacto das ferramentas supracitadas tendo que elaborar simplesmente uma lista referente à forma como a escola deve usar a internet e a informática de maneira eficiente e segura. Esquece-se, assim, o espaço para a reflexão proposta. Fora o fato de que, assim como percebido nas atividades anteriores, para fazê-la não é necessário recorrer ao conteúdo do módulo.

3. Considerações finais

Após a análise do currículo do Módulo Básico de Informática, verificamos que não é possível estabelecer uma relação entre as atividades propostas nesse Módulo e o seu conteúdo, pois a resolução das atividades não requer que o cursista volte ao conteúdo do módulo. Há, desse modo, uma descontinuidade na construção do currículo.

Observamos também que cada uma das etapas possui duas atividades com o mesmo enfoque, sem progressão conteudística, além de que há duas etapas referentes a aspectos relacionados à informática, computador e software, e uma etapa para a internet. A nosso ver, essa última deveria ter maior ênfase, pois a consideramos como sendo a mídia, portanto, o principal conteúdo que deveria ser estudado no módulo. Como diz Lévy (2008: 61), “a mídia é o suporte ou o veículo da mensagem. O impresso, o rádio, a televisão, o cinema ou a Internet, por exemplo, são mídias” [Grifo do autor].

Vale salientar ainda que as atividades indicadas nas 3 etapas focalizadas não se detiveram a uma abordagem pedagógica do uso da informática para o ensino e a aprendizagem, já que o módulo parece mais um curso de informática do que um instrumento para a integração desse recurso na prática docente. Entendemos que o conteúdo e as atividades desse módulo podem e devem ser apresentados aos cursistas, mas não se pode se restringir a apenas isso, esquecendo o enfoque pedagógico, essencial para a construção do currículo e, conseqüentemente, para a formação continuada do professor.

Referências Bibliográficas

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira. Think.com: um ambiente para integrar as tecnologias ao currículo. In.: *Anais do I Web Currículo – Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação ao Currículo*. São Paulo: PUC-SP, 2008.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. *Contribuições da Ead para um novo Planejamento Curricular das Licenciaturas*. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc006.pdf>. Acessado em: 07 abril 2010.

GARCIA, Maria de Fátima. Tecnologias, mídias, currículo e formação de professores: multiplicidades em foco. In.: *Anais do I Web Currículo – Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação ao Currículo*. São Paulo: PUC-SP, 2008.

LEITE, Lígia Silva. Currículo e construção de conhecimento na EAD. In.: *Anais do I Web Currículo – Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação ao Currículo*. São Paulo: PUC-SP, 2008.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 7ª ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

LIMA, Marceline de; LEMOS, Maria de Fátima & ANAYA, Viviani. Currículo escolar e a construção cultural: uma análise prática. In.: *Dialogia*. São Paulo. v. 5, p. 145-151, 2006. Disponível em: http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/dialogia/dialogia_v5/dialogv5_4k29.pdf. Acesso em 07 de abril de 2010.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. *Metodologia Científica – a construção do conhecimento*. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP& A Editora, 1999.

TERCIOTTI, Sandra Helena. Integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo: relato de experiência. In.: *Anais do I Web Currículo – Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação ao Currículo*. São Paulo: PUC-SP, 2008.

VALENTE, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. *Pátio: Revista pedagógica*. Ano XI, nº 44, Nov 2007/Jan2008.

ENSINO DE ESPANHOL AUXILIADO POR EMAILS: DEPOIMENTOS DE ALUNOS QUE VIVENCIARAM ESTA EXPERIÊNCIA NO NÚCLEO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE) ¹

Tatiana Lourenço de Carvalho **
Universidade Estadual do Ceará - UECE
tatianacarvalho10@yahoo.com.br

RESUMO: O trabalho destaca colocações de alunos, através de uma apreciação integrada, que vivenciaram uma experiência de troca de emails em espanhol no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os dados revelaram ganhos tanto na escrita como na interação com a professora através das trocas de mensagens utilizando o gênero digital em questão.

Palavras-chave: Ensino, espanhol, email.

ABSTRACT: The paper highlights students' views, through an integrated appreciation, that underwent an experience of exchanging e-mails in Spanish at the Foreign Languages Center (FLC) at State University of Ceará (UECE). The data revealed gains both in writing and in interaction with the teacher through the exchange of messages using the digital genre mentioned.

Key words: Teaching, Spanish, e-mail.

RESUMÉ: Ce travail mets en relief, d'après une réflexion collective, les témoignages des élèves, Qui ont vécu une expérience d'échange de e-mails en langue espagnole, au Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE) à l'Universidade Estadual do Ceará (UECE). Les résultats ont indiqué une amélioration tant au niveau de l'écriture comme au niveau de l'intégration entre les élèves et la maitresse.

Mots-clé: Enseignement, espagnol, e-mail.

¹ Este artigo baseia-se em parte dos resultados apresentados na dissertação de Carvalho (2010), intitulada "O gênero digital *e-mail* no desenvolvimento da escrita e da interação professor-aluno: uma experiência de ensino de espanhol como língua estrangeira" e orientada pela Prof^a Dr^a Lúta Lerche Vieira.

^{**} Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e membro dos grupos de pesquisas HiperGed do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e LEV do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

0. Introdução

Em nossa experiência como professora de espanhol de núcleos de línguas e escolas de idiomas temos constatado que a maioria de nossos alunos já está cada vez mais familiarizada com as práticas de escrita na Internet. Hábitos como acessar e enviar emails, participar de sites de relacionamentos como o *Orkut*, interagir em seções de salas de bate-papos, escrever em *blogs*, entre outros de imersão no ambiente digital, mais especificamente no uso da Internet, são atividades corriqueiras do cotidiano desses estudantes.

Dentro desses contextos, com o advento e a popularização da comunicação mediada por computador, passou a ser frequente o interesse de estudiosos da área da Linguística e da Linguística Aplicada em pesquisar as potencialidades pedagógicas da Internet e dos gêneros da mídia digital bem como descrever as particularidades desses gêneros emergentes e das práticas de escrita na *Web*.

Sobre a utilização do computador no ensino de línguas, Lévy (1997) argumenta que este pode desempenhar funções explicitamente didáticas, relacionadas, por exemplo, com a veiculação de diversos exercícios que visem ao desenvolvimento de habilidades comunicativas nos aprendizes. Humblé (2001), por sua vez, argumenta que as novas tecnologias, em especial o computador, significam uma verdadeira revolução para o ensino de línguas em geral e das línguas estrangeiras em particular, uma vez que possibilitam acesso imediato a textos autênticos e atuais na língua alvo, o que antes da Internet não seria tão fácil. O autor ainda argumenta que esse contato é rico e produtivo, pois gera a troca de experiências culturais distintas e a prática do exercício de línguas estrangeiras. Nesse sentido, a *Web*, com seus *cibergêneros*, representa um divisor de águas no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. A possibilidade de contato real e imediato com outras “aldeias” é o que diferencia o ensino de línguas de hoje do ensino de línguas de nossos antepassados imediatos, pois, segundo o autor, estes aprendiam a língua estrangeira principalmente como formação, no caso do latim, ou como uma maneira de obter conhecimento, uma vez que o contato com estrangeiros se dava de forma esporádica. Nesse sentido, nos últimos trinta anos, a função da língua estrangeira mudou do contato apenas livresco, para o contato vivido. Essa transformação foi impulsionada e está sendo nutrida, principalmente, pelo computador.

Falar, portanto, do ensino de línguas estrangeiras sem fazer menção ao uso da Internet e dos gêneros digitais como recursos pedagógicos é algo, a nosso ver, de certa forma, ultrapassado, uma vez que estas ferramentas já fazem parte das práticas sociais e do cotidiano de nossos alunos, seja como fonte de pesquisa, seja como mais um meio de se comunicar.

Com base nas pesquisas que vem sendo realizadas sobre o assunto acreditamos que a exploração de atividades pedagógicas envolvendo o computador e os gêneros digitais, no

ensino de línguas estrangeiras em geral, particularmente o de língua espanhola, apresenta pelo menos quatro vantagens:

- 1) a relativa facilidade de acesso ao computador e consequentemente aos gêneros discursivos eletrônicos, que atualmente os alunos têm;
- 2) a ampliação da possibilidade de interação professor-aluno, já que esta seria mais uma forma de comunicação entre os principais sujeitos envolvidos na educação;
- 3) a facilidade de encontrar materiais pedagógicos ou não, que auxiliem no aprendizado de línguas, como livros, dicionários, recursos multimidiáticos (como canções e filmes na língua meta etc.);
- 4) a possibilidade de desenvolvimento da habilidade de redigir em contextos de comunicação autêntica, já que, segundo Marcuschi (2005), os principais gêneros digitais da atualidade são fundamentalmente baseados na escrita.

No entanto, em nossa prática docente como professora de espanhol em escolas e centros de línguas, temos sentido dificuldades em inserir, no programa de ensino, atividades com os gêneros da mídia digital, embora tenhamos consciência de que esses gêneros apresentem um potencial pedagógico significativo. Acreditamos que essa mesma dificuldade seja compartilhada por outros professores não só de línguas estrangeiras como também de outras disciplinas.

Com o intuito de tentar contribuir com a reversão desta realidade, embora em contextos adversos, decidimos em nossa prática docente experimentar e realizar uma experiência que trate da utilização e do aproveitamento das interações nesses ambientes, mais especificamente buscar compreender como o uso do gênero digital email pode contribuir para o ensino de línguas em especial da língua espanhola.

1. Escrita e interação no gênero digital email

A opção em trabalhar com a escrita, neste trabalho, se deu, entre outros fatores, devido a seu caráter predominante no meio digital. As interações nesse ambiente ocorrem, quase sempre, através dela. Outro fator relevante de nossa escolha em trabalhar com o ato de redigir está relacionado à constatação de que normalmente a exploração dessa atividade não se dá, lamentavelmente, de maneira frequente em muitas aulas, inclusive as de línguas. Falta, portanto, ao aluno, a oportunidade de desenvolvê-lo em ambientes escolares.

A prática de redigir é algo essencial em diversos contextos sociais. Saber escrever bem é uma necessidade não só na língua materna, mas também em línguas estrangeiras que podem e são exigidas em diversos contextos, principalmente profissionais.

Reconhecemos que a prática e frequência em escrever são fundamentais para um melhor desenvolvimento de tal processo, conforme afirma Vieira (2005: 22): “Aprender a linguagem escrita envolve atividade contínua do aprendiz lendo e escrevendo para diferentes finalidades”. Acreditamos que o favorecimento e o estímulo, através das trocas de emails, na experiência em questão, puderam ajudar a reativar esse hábito em nossos alunos, devido, entre muitos outros fatores, ao fato de que para se comunicar através de emails não há, normalmente, horário pré-definido para que haja a interação por meio do referido gênero. Os interlocutores, em nosso caso, professora e alunos, tiveram a autonomia de realizar qualquer atividade, predominantemente escrita, a qualquer momento, o que facilitou o trabalho com o gênero.

Outro aspecto relevante para a nossa pesquisa é a questão da interação. Percebemos que em sala de aula, na maioria das vezes, o professor não consegue atender a todos os alunos e que estes não costumam, por falta de oportunidade ou de tempo e até mesmo timidez, intervir livremente emitindo suas opiniões e/ou questionamentos. Sabemos, no entanto, que o oposto acontece em ambientes virtuais de aprendizagem nos quais todos que têm acesso, inclusive os alunos mais tímidos, passam a interagir mais, a perguntar mais, a questionar mais, enfim, ocorre a “quebra” do bloqueio da relação professor/aluno, facilitada talvez pela preservação da face, pois “sem se mostrar”, muitos passam a expor-se livremente, reduzindo, assim, a inibição em suas participações, conforme ficou comprovado numa investigação de Silva (2008).

Pelos motivos apresentados nesta seção, decidimos inserir a interação em ambiente digital, mais especificamente através do gênero email, com o propósito de ampliar e não de substituir as formas convencionais de contato entre o docente e os discentes, pois atividades presenciais foram realizadas em sala de aula, no caso desta pesquisa. Assim, nossa proposta de análise envolve atividades extra-classe com interação escrita professor-aluno via email. Antes de relatarmos um pouco mais, aspectos relacionados a experiência em questão, vale destacar algumas especificidades do gênero email.

2. Gênero digital email

Atualmente é difícil encontrar um jovem estudante que não tenha seu próprio endereço eletrônico, ou que não saiba lidar com esse gênero proveniente da *Internet*. Neste e em outros

aspectos, como sua usabilidade, a gratuidade atual no acesso, bem como a rapidez propiciada na troca de mensagens, consistem nossa escolha em trabalharmos com o gênero email.

Vários são os autores que, atentos às potencialidades pedagógicas desse gênero e à crescente e importante inserção dele no cotidiano, realizaram e vem realizando pesquisas sobre o assunto. Destacamos Pozos (2002), em seu trabalho intitulado *El correo electrónico como herramienta de apoyo en el trabajo docente con alumnos/as de licenciatura en pedagogía*; Nascimento e Trompieri Filho (2002) com um estudo intitulado *Correio eletrônico como recurso didático no ensino superior - o caso da Universidade Federal do Ceará*.

Sem dúvida, o email favorece uma das formas de comunicação mais populares do mundo moderno. Por isso deve ser bem explorado em pesquisas e no ensino visando à inserção do alunado na era digital e tão presente em contextos reais de comunicação do cotidiano, como bem ressalta, em seus trabalhos, os autores mencionados anteriormente. Além disso, em diversas situações, a comunicação através de emails, passou a ser a forma de comunicação mais utilizada. Zanotto (2005), por exemplo, apresenta resultados de uma pesquisa sobre este gênero digital comparando-o à carta comercial e constatou que o email está entre as correspondências mais expedidas diariamente no meio empresarial, correspondendo a 80,95% em oposição à carta, com 19,05%.

Poderíamos citar mais exemplos no qual o email cresce e vem substituindo “antigas” formas de comunicação, mas o que queremos destacar é sua importância e as especificidades desse gênero reforçando a razão de tê-lo estudado e explorado em nossa pesquisa. A escolha em trabalhar com ele não se deu por acaso, entre muitos outros aspectos está sua acessibilidade e facilidade de acesso.

Concordamos, com Paiva (2005: 76) ao afirmar que o email “é uma ferramenta que facilita a colaboração, discussão de tópicos de trabalho e aprendizagem em grupos grandes, viabilizando a criação de comunidades discursivas, superando limitações de tempo e de espaço”. Neste sentido, esse gênero digital pode ser um instrumento de grande valia para o ensino, pois, do ponto de vista educativo, tem forte aplicabilidade na educação, facilitando a interação entre pessoas ou grupos. Aplicação essa que, em geral, possibilita ampliar o horizonte informativo e comunicativo de professores e alunos.

Dentre as vantagens que caracterizam o gênero, Paiva (2005: 73) aponta: velocidade na transmissão; assincronia; baixo custo; poder ser enviado para milhares de pessoas no mundo inteiro; poder ser arquivado, impresso, reencaminhado, copiado e/ou reutilizado; poder circular livremente; poder ser lido na *Web*, ou “baixado” através de um *software*; permitir anexar arquivos em formatos diversos; facilitar a colaboração, discussão, e a criação de comunidades discursivas; e o fato de o usuário poder ser facilmente contatado.

Por outro lado, a autora, também destaca algumas desvantagens, entre as quais achamos conveniente apontar: dependência de provedores de acesso (na fase pré-Web 2.0); expectativa de *feedback* imediato; poder ir para o endereço errado, ser copiado e alterado; mensagens irrelevantes em excesso; mensagens indesejadas circulam livremente; problemas de incompatibilidade de *softwares* podem dificultar ou impedir a leitura das mensagens; arquivos anexados podem bloquear a transmissão de outras mensagens ou, conter vírus. Arquivamento ocupa espaço em disco, gerando lentidão da máquina; o receptor pode ser involuntariamente incluído em malas diretas e certa invasão de privacidade.

Observamos nos dados apresentados por Paiva que, se por um lado o uso do gênero traz inúmeros benefícios, por outro, também apresenta desvantagens. Com isso, cabe aos usuários das mensagens eletrônicas atenção na produção e envio dos emails.

Para finalizar esta seção mostraremos que, segundo Garcias (1996), as principais aplicações educativas do email talvez sejam a possibilidade de comunicação e interação entre os indivíduos que não se encontram fisicamente no mesmo lugar, embora esta não seja uma particularidade do gênero.

Diante das diversas possibilidades comunicativas favorecidas pelo email, decidimos usá-lo nesta pesquisa, para explorar novas relações de ensino-aprendizagem na língua espanhola, verificando, mais especificamente, a questão do fortalecimento da interação professor e alunos e o desenvolvimento da escrita na língua espanhola, através das manifestações dos alunos, sujeitos da pesquisa, mediante a apreciação integrada.

3. Depoimentos dos alunos na Apreciação Integrada

Conforme já mencionado neste trabalho, a “Apreciação Integrada” foi realizada no último dia de aula. Através deste instrumento de avaliação os alunos se manifestaram livremente sobre o sentido da experiência vivenciada no decorrer do semestre 2009.1. Eis as instruções da apreciação:

APRECIÇÃO INTEGRADA
INSTRUÇÕES: Comente o que mudou em você com o trabalho desenvolvido neste semestre no curso de espanhol. Pense em sua experiência de forma abrangente, envolvendo seu <i>conhecimento</i> (informações que não possuía antes e agora possui); seu <i>sentimento</i> (atitudes melhoradas ou não) e sua <i>atividade</i> (o que antes não fazia e agora está fazendo, ou julga poder vir a fazer). Use as palavras do momento e escreva durante 20 minutos.

Quadro 1: Instruções para a “Apreciação Integrada”.

A partir dos dados dos depoimentos escritos pelos próprios alunos propomo-nos a comentar como eles reagiram e se sentiram durante a “nova experiência” vivenciada no curso de espanhol. A apreciação integrada, portanto, permitiu aos alunos relatarem o que mudou no que se refere aos *conhecimentos* adquiridos (informações que não possuíam antes e naquele momento afirmaram possuir), às *atividades* (o que antes não faziam e afirmaram estar fazendo, ou julgaram poder vir a fazer), bem como aos *sentimentos* (atitudes melhoradas ou não).

Vale ressaltar, conforme instrução exposta no quadro 1, que os discentes se manifestaram por escrito, livremente, durante vinte minutos e em língua portuguesa, pois não foi objetivo, naquele momento, avaliar as competências linguísticas dos alunos em língua espanhola, e eles sabiam disso, e nem lhes foi dito que deveriam se referir às trocas de emails.

Apresentaremos, a seguir, os depoimentos dos quatro sujeitos da pesquisa. Não exporemos integralmente o que foi escrito por eles, mas apenas os fragmentos que fazem alguma referência à experiência em questão.

O aluno A introduziu sua apreciação integrada com a seguinte observação: “Posso dizer fielmente que, apesar da minha falta de tempo, nesse semestre o meu contato com o espanhol aumentou bastante. As trocas de *e-mails* foram de grande importância para isso, (...)” Neste fragmento, observamos a relevância dada pelo aluno à inserção do gênero digital email como ferramenta de auxílio às aulas para aumentar o contato com a língua. Isso foi algo comentado e percebido também por outros discentes. Muitos deles afirmaram, no início do semestre, terem contato com a língua espanhola somente quando lhes eram pedida alguma atividade pelo professor do curso. No semestre em análise (2009.1) tal postura mudou. Muitos deles, inclusive, começavam a “conversação” através dos emails, diferentemente do que acontece comumente na aula tradicional na qual, quase sempre, o professor dita o que deve ser falado pelos alunos nas “interações” de sala de aula. Com as trocas recorrentes e espontâneas dos correios eletrônicos, a prática de contato desses alunos com a língua espanhola, de modo geral, aumentou, conforme apontou o aluno.

Outro sujeito da pesquisa, o aluno B, fez em sua apreciação integrada, referência direta às trocas de emails em relação a interferências na escrita: “Outro ponto importante deste semestre foi a interação via *Internet* que me ajudou a aprender com meus erros, mostrando os erros mais comuns na minha escrita”. Podemos perceber, por essa citação, que ele viu uma possibilidade de melhorar seu texto, a partir do momento em que diz aprender com os próprios erros através da interação via *Web*, que na experiência em questão se deu por emails. Notamos que, através da interação digital, embora essa não seja uma característica recorrente na escrita do gênero alvo na investigação, esse aluno mostrou preocupação com o ato de redigir, pois ele interagiu com a professora buscando o acompanhamento na construção dos textos das atividades de escrita em espanhol. Assim, o aluno B utilizou o gênero email como meio auxiliar para o aprendizado da

língua. Algumas vezes, o discente enviou mensagens eletrônicas com, basicamente, um único propósito: tirar dúvidas sobre a escrita de palavras em espanhol, por exemplo.

Já o aluno C, além de ter destacado a relevância das trocas de emails para aulas que ocorreram apenas uma vez por semana favorecendo o aumento da frequência de aproximação com a língua, ressaltou a atenuação da relação hierárquica que o gênero permite, ou seja, a quebra do distanciamento professor-aluno. Esse modo de interação favorece, então, a ruptura da assimetria na qual o professor é o centro, detentor do conhecimento, e os alunos são aqueles que estão ali apenas para “receber” o que é passado por ele. Esta postura é bastante criticada e combatida por Freire (1996) quando se refere a esse tipo de aprendizado como o “conhecimento bancário”. Vejamos o que escreveu o aluno C: “O semestre, de modo geral, foi bastante produtivo. Ainda que as aulas ocorressem uma vez por semana, o contato por e-mail fez com que houvesse uma maior proximidade com a língua. No que se refere à comunicação via e-mail, acredito que isto, além de quebrar um pouco com esta tradição ‘aulista’ (no sentido de não valorizar apenas a educação dentro da sala de aula), estabelece uma relação dialógica menos formal entre alunos e professor”.

Ressaltamos, ainda, que a proximidade entre professor e alunos, favorecida pelas interações escritas via correio eletrônico, propicia o não acúmulo de dúvidas, pois elas podem ser esclarecidas, prontamente, ao invés de serem esquecidas. Muitos alunos também se sentem envergonhados e, com a preservação da “face” favorecida pelo email, ficam mais à vontade para se expressarem. Comprovamos isso em nossa experiência com alunos que só participavam em sala de aula quando a professora pedia e que, contrariamente a esta postura, constantemente tiravam dúvidas via emails. Como exemplos, tivemos os alunos A e B que, em sala de aula, eram bastante tímidos, mas muito interagiram com a professora via emails.

O aluno D não citou as trocas de correios eletrônicos na “Apreciação Integrada”. Ele fez referência em seu depoimento à mudança do livro didático que ocorreu na passagem do segundo para o terceiro semestre, declarando não ter gostado da troca do material. Acreditamos, no entanto, que o fato de o aluno não ter mencionado em nenhum momento as trocas de emails não necessariamente queira dizer que ele as tenha considerado irrelevante no curso, uma vez que o discente em questão esteve entre os que mais participaram e usufruíram das trocas de mensagens eletrônicas através dos emails na experiência.

4. Considerações finais

Não cabe dúvida a importância do trabalho em questão no que concerne ao destaque dado à utilização do computador, da Internet e, mais especificamente, dos gêneros digitais, em especial do email no ensino de línguas, principalmente de língua espanhola.

Relevância maior de nosso trabalho está em buscar compreender o que pensam os alunos, principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem juntamente com o professor, sobre a inserção de recursos digitais no ensino, principalmente por eles terem vivenciado uma experiência com uso do email como ferramenta auxiliar de interação com a professora, e como recurso favorecedor do desenvolvimento da escrita em língua espanhola.

A realização desse trabalho, através das respostas dadas pelos alunos na “Apreciação Integrada”, nos permitiu perceber que os discentes também estão atentos as potencialidades pedagógicas desses novos recursos digitais e que não estão satisfeitos com o ensino apenas pautado no livro didático e nas situações, muitas vezes, artificiais de comunicação de sala de aula, o que não favorece em nada a interação autêntica na língua meta. Ao contrário, podemos dizer, que esse tipo de interação autêntica pode ser propiciada, e muito, pela prática interativa através dos gêneros digitais, tal como ocorreu nas trocas de emails vivenciadas na experiência do trabalho em questão.

5. Referencias bibliográficas

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Saberes, 1996.

GARCÍAS, A. P. 1996. Una experiencia de aprendizaje colaborativo a través del correo electrónico. *Educat* N° 3, 09/96. Disponível em: (<http://www.uib.es/depart/gte/revelec3.html?ref=BenimShopum.com>). Acesso em: agosto/2008.

HUMBLÉ, P. H. O uso de corpora no ensino de línguas. Alguns exemplos do português e do espanhol. In: CABRAL, L. G.; SOUZA, P. (Orgs.). **Linguística e Ensino**: Novas Tecnologias. Blumenau: Nova Letra, 2001, pp. 157-180.

LÉVY, M. **Computer-Assisted Language Learning** – Context and Conceptualization. Oxford: Claredon Press-Oxford University Press, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital, In MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. dos S. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção ao sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 13-67.

NASCIMENTO, R. B. do e TROMPIERI FILHO, N. Correio eletrônico como recurso didático no ensino superior - o caso da Universidade Federal do Ceará. 2002. Disponível em: (http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-1965200200010&script=sci_arttext&tlng=en). Acesso em: Agosto/2008.

PAIVA, V. L. M. de O. e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A. C. dos S. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção ao sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp.68-90.

POZOS, J. P. M. 2002. El correo electrónico como herramienta de apoyo en el trabajo docente con alumnos/as de licenciatura en pedagogía. Disponível em: (<http://www.ateiamerica.com/doc/pablo.pdf>). Acesso em: agosto/2008.

SILVA, F. M. **Chats e e-fóruns na EaD virtual**: links entre mediação pedagógica e hipertextualidade. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2008.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2005.

ZANOTTO, N. **E-mail e carta comercial**: estudo contrastivo de gênero textual. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

INTERAÇÃO PARA EMERGÊNCIA DE COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Carlos Henrique Silva De Castro
(Centro Universitário UNA)
chenriquebh@yahoo.com.br

Ana Elisa Ribeiro
(CEFET/MG)
anadigital@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho objetiva estudar as Comunidades Virtuais de Aprendizagem - CVA - a partir das relações sociais e da interação. Inicia-se o artigo com uma resenha conceitual acerca dos temas comunidades, interação e aprendizagem. Em um segundo momento volta-se para os estudos que identificam formação de CVA. Finaliza-se com as considerações acerca dos objetivos traçados e lacunas identificadas.

Palavras-chave: Educação a Distância; Interação; Comunidades Virtuais de Aprendizagem.

ABSTRACT: This present work aims at studying the Virtual Learning Communities from the social relations and interaction. This paper begins with a review of conceptual about communities, interaction and learning. In a second time turns to studies that identify the formation of Virtual Learning Communities. It ends with considerations about the planned objectives and identified gaps.

Key words: E-learning; interaction; Virtual Learning Communities.

RESUMÉ: Cet article vise à étudier les Communautés Virtuelles d'Apprentissage - CVA – à partir de les relations sociales et l'interaction. L'article commence par un examen de questions conceptuelles sur les communautés, l'interaction et l'apprentissage. Dans un deuxième temps se tourne vers des études qui permettent d'identifier la formation de CVA. Se termine par des considérations sur les objectifs prévus et lacunes identifiés.

Mots-Clé: L'enseignement à distance; interaction; Communautés Virtuelles d'Apprentissage.

1. Introdução

O objetivo geral do presente trabalho é estudar a formação de Comunidades de Aprendizagem em ambientes virtuais a partir das relações sociais e interações que proporcionam em ambientes desta natureza. Como objetivos específicos enumeram-se duas questões. A primeira delas busca elucidar o conceito Comunidades Virtuais de Aprendizagem – CVA. Partindo da premissa de que a existência de comunidades, em quaisquer espaços,

contribui positivamente para o aprendizado, deparamo-nos com a segunda questão. Esta, por sua vez, busca responder à seguinte pergunta: É possível constituir CVA?

Para responder a tais questões, adotar-se-á uma metodologia qualitativa de pesquisa que contará com três passos básicos. O primeiro deles refere-se a uma resenha conceitual sobre Comunidades Virtuais de Aprendizagem bem como o papel das relações sociais, interação, e linguagem na sua formação. O segundo passo refere-se à pesquisa de estudos que apontem ou não para o sucesso na formação de comunidades em espaços virtuais. E como último passo, a partir dos resultados obtidos, serão sistematizadas considerações acerca de tais pesquisas e dos possíveis problemas encontrados.

A necessidade de estudos direcionados a problematizar a convivência no espaço virtual se dá pelo grande crescimento da internet e os avanços atingidos na sua utilização, sobretudo no ensino. Tais avanços geram novas práticas sociais e o que muitos chamam de “Sociedade da Informação” ou “Sociedade do Conhecimento”. Nota-se que a relação com o conhecimento se modificou e a interação encontrou novas formas de expansão, para além dos territórios geográficos, juntamente com as novas ferramentas e possibilidades oferecidas com a evolução da *world wide web*. Mudanças estas que possibilitam novas modalidades de ensino formal, como a nova Educação a Distância - EaD - que se utiliza de todo este potencial para a construção de novos saberes evidenciados nos enunciados produzidos pelos atores da aprendizagem. Todavia, mais do que a existência de novas ferramentas e possibilidades, é importante que se estude como se dá a otimização de tais ferramentas e, sobretudo, como se dá a construção do conhecimento com a utilização destas novas possibilidades. Se o ambiente virtual é um novo espaço para o diálogo, buscar-se-á trazer reflexões acerca da formação de comunidades virtuais voltadas com o objetivo da aprendizagem. Espera-se que tais reflexões contribuam para as pesquisas na área que ainda apresenta diversas lacunas que necessitam ser aclaradas.

2. Conceituando Comunidades Virtuais de Aprendizagem

Na literatura atual acerca do tema comunidades encontram-se diversos posicionamentos. Tentar-se-á aqui tecer uma teia dialógica entre alguns autores e delimitar alguns conceitos que encontrem os objetivos da pesquisa no campo da educação, da interação e da linguagem. Para Silvio (2000:249),

“(...) uma comunidade é um tipo especial de grupo social. Um grupo social é um conjunto de pessoas que perseguem uma finalidade comum, para o qual estabelecem uma rede de relações que são produto de interação e

comunicação, cuja conduta se rege por um conjunto de normas culturais e compartilham interesses, crenças e valores comuns.¹ (SILVIO, 2000, p. 249).

O autor traz a questão da interação voltada para a busca de interesses comuns, como normas, crenças e valores. Tais motivações estarão ligadas diretamente às identidades dos sujeitos e definidoras da identidade coletiva e limites do grupo que se diferenciara do seu entorno e possibilitará a existência de interação. O posicionamento de Silva (2000:249) é reafirmado por Neirotti e Poggi (2005:40) que contribuem para a pesquisa acerca de comunidades com diversas abordagens em um estudo acerca de projetos educativos inovadores na América Latina. Primeiramente, os autores trazem a concepção de comunidade segundo Williams. Para este, a palavra é "(...) a condição de ter algo em comum; um sentido de identidade e características comuns." (WILLIAMS, 2003, *apud* NEIROTTI & POGGI, 2005, p. 37). Ainda segundo os autores, o termo comunidade

"(...) sugere, efetivamente, a idéia de proximidade por interesses comuns e por outras marcas tais como o aspecto efetivo e o sentido de pertencimento. A proximidade pode ser originada no parentesco, na vizinhança, na participação de uma cultura comum ou no exercício de atividades baseadas em interesses comuns." (NEIROTTI & POGGI, 2005, p. 40).

Nota-se que a proximidade relatada pelos autores independe das questões geográficas. Está ligada também à cultura e ao exercício de atividades comuns ao grupo que, por sua vez, estarão ligadas aos valores e crenças e proporcionarão o sentimento de pertencimento ao grupo. Com as contribuições dos citados autores, conclui-se que, se há interação e sentimento de pertencimento por parte dos membros do grupo, motivados pelos motivos relacionados à identidades como defendido acima, há uma comunidade.

Com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC –, configura-se um novo tipo de comunidade até então não conhecido: as comunidades virtuais. O termo Comunidades Virtuais, já conhecidas como CV, sugere as relações proporcionadas pelos diferentes fenômenos relacionados à interação mediada pelo uso do computador. Ou seja, trata-se de uma comunidade que contará com uma mediação via internet utilizando-se de todo o aparato tecnológico disponível que permitirá interação por meio de textos, vídeos, áudio, etc. Sartori (2003:3), em sua descrição de CV, confirma tais pressupostos. Para a autora, o termo designa

"(...) espaços formados por agrupamentos humanos no ciberespaço. Seu funcionamento está diretamente ligado, num primeiro momento, às redes de

¹ Tradução do autor

conexões proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação e, num segundo momento, à possibilidade de, neste espaço, pessoas com objetivos comuns, se encontrarem, estabelecerem relações, e desenvolverem novas subjetividades.” (SARTORI, 2003, p. 3).

Nota-se que a questão da sociabilidade continua presente mesmo quando se trata de comunidades formadas por sujeitos que podem estar distantes no espaço e no tempo e interagem no ciberespaço. E antes disso, aparece o diálogo como elemento essencial à sociabilidade. Diz-nos o autor: “Através da ação a distância é possível o desenvolvimento de novas socialidades e subjetividades, tornando-se um espaço que materializa a comunicação, a cultura e a educação.” (SARTORI, 2003:1).

Sartori aponta, ainda, a partir das análises dos conceitos de CV apresentados por Rheingold e Vilches, a existência de um sentido de pertencimento e de um projeto em comum propiciados pela comunicação que os sujeitos desenvolvem no espaço virtual. Para a autora,

“(...) o senso de pertencimento é possível em virtude de uma territorialidade simbólica, manifestada nas ações executadas a distância. Eles participam, emitem opiniões, constroem novos significados, tecem uma rede de cooperação oportunizada pelo processo de comunicação bidirecional.” (SARTORI, 2003, p. 6).

Em síntese, o que diferenciara uma comunidade geográfica de uma comunidade virtual será a proximidade geográfica que será substituída por uma territorialidade simbólica construída por intermédio da interação.

E o que definirá uma Comunidade de Aprendizagem? Para Rodríguez Illera, o que definirá uma comunidade de Aprendizagem é o objetivo educacional. Segundo o autor,

“(...) a influência educativa está situada em primeiro lugar, de maneira explícita e intencional, repensada ou matizada por enfoques teóricos que contemplam a influência entre iguais, o consenso democrático sobre os objetivos de aprendizagem, ou o situar os interesses dos aprendizes no centro da acção educativa, mas sempre no contexto de um processo educativo maioritariamente situado no interior de uma instituição educativa que o assegura e o tutela.” (RODRÍGUEZ ILLERA, 2007, p.121).

Assim, tratamos agora de um espaço comunitário que se diferencia dos demais pelo objetivo específico da educação e pelo amparo de instituição formal. Não se defende aqui que outros ambientes educativos, não-formais, não contribuam para aprendizagem. Muito pelo

contrário. Tratam-se de espaços onde emanam novos significados, com diálogo estabelecido e, portanto, contribuem para a aprendizagem. Porém, enfatiza-se que a aprendizagem ocorre em qualquer experiência social. O diferencial que merecerá o título de “de aprendizagem” será este objetivo voltado para tal como defende Rodríguez Illera.

Unindo os conceitos de comunidade de aprendizagem e comunidade virtual, obtêm-se o conceito de Comunidade Virtual de Aprendizagem. Ou seja, estas últimas, são comunidades formadas em ambientes virtuais que têm como objetivo específico a educação formal.

3. Interação para uma efetiva aprendizagem

Quando se fala em aprendizagem, fala-se na produção de sentidos que se dará a partir da interação, do diálogo. Quando se fala em interação, fala-se na presença de mais de uma voz no discurso, de polifonia. Isso ocorrerá sempre que construímos algum texto, seja ele qual for. Até mesmos em pensamentos e sozinhos. Todo texto é parte de uma cadeia dialógica construída dia a dia a partir do diálogo que estabelecemos em todas as relações sociais. Assim, quando se fala em polifonia, fala-se de um constituinte da linguagem que são todas vozes presentes nos discursos que serão um retrato de todas as interações ocorridas com o sujeito e estará em constante alteração uma vez que as interações não cessam, bem como a construção de sentidos. Para Bakhtin (2006:120), a enunciação é a objetivação externa da atividade mental que não se dará de forma isolada, monológica. Daí a importância do diálogo na produção de sentidos. Na teoria bakhtiniana, (2006:114) “(...)a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” E, ainda, de acordo com Gutierrez, que se utiliza da teoria bakhtiniana:

Aprender é compreender, é construir conhecimento social e dialogicamente, considerando todos os conhecimentos acumulados pela humanidade. Uma construção que tem como mediadora a linguagem, pois ao compreender tornamo-nos parte do texto, numa interação como relação dialógica mediante a confrontação de sentidos, uma compreensão responsiva ativa e que exige duas consciências (GUTIERREZ, 2005, p.6).

O aprender, portanto, está intrinsecamente ligado às relações sociais que se efetivam na interação e se objetivam na enunciação, ou seja, no texto produzido pelo sujeito que interage. Confirma-se que há a necessidade de que realmente aconteça o diálogo para a construção de novos saberes. No ensino, devemos considerar que a aprendizagem se dará, sobretudo, conforme defendido por Bakhtin, por meio do diálogo, da expressão de diversas

vozes que trará identidades específicas para o ambiente virtual construindo e re-construindo sentidos e enunciados. O ambiente virtual é o novo espaço onde os atores somente produzirão se se sentirem parte deste espaço. Tal posicionamento encontra as posições defendidas em um estudo de Sant'Ana (2008:5) acerca do que chama de “educação 2.0” ou “conectivismo”, voltada para a construção do conhecimento a partir da interação, característica essencial para o ensino em EaD. Este autor, citando Siemens, afirma que o ensino que se utiliza das características elencadas, deve apresentar os seguintes princípios:

- Aprendizagem e conhecimento apóiam-se na diversidade de opiniões.
- Aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
- Aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
- A capacidade de saber mais é mais crítica do que aquilo que é conhecido atualmente.
- É necessário cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
- A habilidade de enxergar conexões entre áreas, idéias e conceitos é uma habilidade fundamental.
- Atualização (“currency” – conhecimento acurado e em dia) é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas.
- A tomada de decisão é, por si só, um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é enxergar através das lentes de uma realidade em mudança. Apesar de haver uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a mudanças nas condições que cercam a informação e que afetam a decisão. (SIEMENS, 2004, *apud* SANT'ANA, 2008, p.5)

A posição do autor confirma as premissas aqui defendidas de que a aprendizagem necessita do sentimento de pertencimento para a produção dialógica, que não há diálogo sem se conectar ideias trazidas pelos vários atores do aprendizado e apropriação das informações disponíveis.

Como se verifica este aprendizado? Para este estudo, ater-se-á à análise da presença da interação de acordo com as conclusões a que se chega a partir do diálogo estabelecido com os autores citados neste estudo. O arcabouço teórico utilizado aponta que as comunidades se efetivam a partir do diálogo constituído de diversas vozes, polifônico, proporcionado pelas relações sociais que o sujeito experimenta ao longo da vida. É este diálogo que possibilitará a aprendizagem que se materializará na construção de enunciados. Assim, conclui-se que, se há produção dialógica, há formação de comunidades. Se há diferenças entre comunidades com

laços mais ou menos fortes, com interações mais ou menos frequentes, não será questão de debate neste estudo.

É por meio dos enunciados produzidos que poderá ser avaliado o diálogo e a aprendizagem alcançada. Os enunciados são formados pelas conexões de palavras que trarão toda uma carga ideológica e, portanto, sociológica. Em consonância com as questões colocadas acerca da polifonia. É no discurso que se efetiva a constituição de comunidades. Para Bakhtin:

(...) esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.* A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2006, p. 34)

Assim, defende-se que pesquisas relacionadas à verificação de formação de comunidades deverão, necessariamente, trabalhar com os enunciados produzidos no espaço comunitário. Chega-se assim à segunda questão posta como objetivo deste estudo: É possível constituir CVA? Para responder a tal questão, analisar-se-á pesquisas que apontem para a constituição de diálogo em ambiente virtual na seção que segue.

4. É possível constituir CVA?

Para comprovar a possibilidade de construção efetiva das CVA, será utilizado aqui exemplos de três estudos, em experiências diferentes, onde verifica-se a presença de diálogo e construção de sentidos conforme defendido pelos autores elencados como marco teórico deste estudo. Como contraponto, serão apresentadas as conclusões a que chega um quarto autor que avalia atividades voltadas para a interação em ambiente virtual onde não se verifica a presença de diálogo.

O primeiro deles trata-se de um texto que avalia a existência de interação efetiva em ambiente virtual em três atividades diferentes baseadas em ferramentas interativas sendo estas o *chat*, o *wiki* e o fórum. Os autores, Axt *et al.*, (2006:5), apontam para o sucesso ao atingir os objetivos traçados - de participação coletiva e interação dialógica - entre os participantes em todas as atividades avaliadas sendo todas elas voltadas para a construção coletiva. Em análise específica de uma atividade assíncrona – Fórum no Ambiente Virtual de Aprendizagem TelEduc - onde os atores do aprendizado deveriam dialogar sobre um texto teórico lido com

antecedência, nota-se a presença de um diálogo produtivo resultando em aprendizagem. Segundo os autores:

Ainda que sob modalidades diferenciadas, em cada um desses espaços de interação havia como que uma consigna implícita: escrevia-se para o *outro*, fosse o *outro* um colega de grupo, ou o *outro* constituído pela equipe de formadoras, ou ainda o *outro* discursivo dos enunciados dos autores lidos. O coletivo movia o ambiente. Era a partir do *outro* que nós nos sentíamos convocados, ou não, a participar. A partir do coletivo, o próprio espaço (de aprendizagem, de autoria) ia sendo produzido.

Neste sentido, a possibilidade de produção coletiva responde a dois pressupostos teóricos: (a) do diálogo como constitutivo do movimento do aprender; e (b) da aprendizagem como processo autoral, ao mesmo tempo individual e coletivo. (AXT *et al.*, 2006, p. 5)

Em outro texto, Costa *et al.* (2005), analisam questões da linguagem na interação ocorrida na ferramenta “Forchat”, que integra *chats* e fóruns, de uma disciplina de curso de pós-graduação da UFRGS, que, apesar de se tratar da linguagem escrita, apontam para características intrínsecas do discurso oral.

O trabalho das autoras é iniciado apresentando características do enunciado à luz da teoria bakhtiniana onde a riqueza de sua produção está no diálogo estabelecido entre os seres humanos trazendo contribuições que emanam de suas particularidades, sejam de conteúdo ou de estilo e, ainda, pela seleção particular de recursos da língua. Segue-se o trabalho ressaltando a presença das três esferas do enunciado levantadas por Bakhtin, conteúdo temático, estilo e construção composicional, destacando-se os traços afetivos do discurso direto presente nos diálogos estabelecidos nos *chats*. Afetividade que também é constituinte do diálogo de acordo com Bakhtin. Dizem-nos as autoras:

Por entre ditos e escritos, e não ditos e escritos, vai se criando uma atmosfera dialógica, afetiva, com emoção, nesse “bonde” *Forchat*. Diz-nos Bakhtin, 2000, que “Em relação ao homem, a emoção em geral – amor, ódio, compaixão, piedade – é, num grau variável, dialógica (p. 340)”. (COSTA *et al.*, 2005, p.6)

Como terceiro e último exemplo de comprovação de existência de diálogo em ambiente virtual, utiliza-se da análise de Giordan & Dotta (2008) em artigo que avalia a construção de dialogia e a presença de polifonia em dois momentos distintos de uma ferramenta denominada “Tutor em Rede”, que funciona nos moldes de um fórum. Os

autores apontam a presença do diálogo e da re-construção de sentidos que se dá, ora pela apropriação do discurso do outro e re-construção de sentido, ora pela problematização feita por um dos atores do aprendizado levando com que o seu interlocutor retorne a explicar seu posicionamento, traga novas argumentações, produzindo uma série de novos discursos, sentidos e enunciados. Diante das análises feitas pelos autores, concluem:

A construção de significados deu-se a partir de uma cadeia discursiva e hipertextual que permeou a interação. O retorno do aluno ao sistema para estabelecer nova interação indica que algumas marcas de enunciação, como o convite ao diálogo, são importantes para se comporem novas situações de aprendizagem, conforme declarado em nossa hipótese; entretanto, outras análises precisam ser realizadas para podermos verificar se há regularidades no diálogo virtual e se ampliam a qualidade e a quantidade dos enunciados de professores e alunos a partir dessa dialogia. (GIORDAN & DOTTA, 2008, p. 141)

Contrapondo à formação verificada de CVA dos três primeiros estudos, traz-se o exemplo de Backes (2007) que, analisa cursos que utilizam do AVA para apoio ao ensino presencial. A autora verifica que nestes casos a interação no ambiente virtual é frágil. Para exemplificar, utiliza-se aqui um momento trazido pela autora. Segundo ela, em uma atividade onde os alunos foram orientados a coletar dados, manipulá-los e criarem um gráfico específico no ambiente virtual, um dos alunos apresenta dificuldades em entender as instruções dadas e, mesmo podendo dialogar com os colegas, não obtém ajuda. Diante de sua dificuldade, o aluno pede auxílio ao mediador. Este, por sua vez, pede a presença física do aluno para solucionar a sua dúvida. A autora ainda descreve outras dificuldades encontradas como a dificuldade em desterritorializar os alunos de seu ambiente físico criando um novo espaço de convivência no ambiente virtual. Para este segundo caso, a solução apresentada para a continuidade das atividades é agrupar os alunos conforme seu espaço presencial dividindo-os em grupos de acordo com suas cidades de origem. Assim, uma vez que já têm uma convivência no espaço físico, basta transpor a atividade para o ambiente virtual e contar com a continuidade da interação que já ocorre fisicamente.

A autora aponta que, apesar do Ambiente Virtual utilizado ter sido construído pensando na necessidade de ferramentas que propiciassem a interação a fim da construção do conhecimento, o que ocorre na prática é que tal interação não ocorre. Conclui que não basta a utilização do espaço virtual para a constituição de Comunidades Virtuais, mas que, de acordo com a pesquisa feita neste trabalho que ora se finaliza, e com

Castells (2003, p. 107, *apud* BACKES, 2007), há a necessidade do compartilhamento de valores e organização social.

Finaliza-se com a afirmação de que é possível constituir CVA. Como se dará este processo? Hipóteses podem ser inferidas a partir do referencial teórico utilizado para este trabalho. Porém, as comprovações devem ser feitas por meio de pesquisa científica na área.

5. Considerações Finais

Crê-se que o presente estudo aponta fatores essenciais à formação de comunidades, como a interação, e apresenta diferenciações importantes propiciadas por questões geográficas, o aparato tecnológico e o objetivo específico da comunidade voltada para a aprendizagem. Assim, conclui-se que o primeiro objetivo específico traçado para o estudo, qual seja, elucidar o conceito Comunidades Virtuais de Aprendizagem – CVA, foi alcançado. Fica evidente que a constituição de comunidades, formal ou informalmente, só é possível por intermédio do diálogo que resultará em troca de saberes e construção de conhecimento. Pois, em ambiente comunitário é possível dialogar, construir novos sentidos e enunciados, que, por sua vez, são a objetivação do aprendizado.

A resposta à segunda questão definida como objetivo do estudo - É possível constituir Comunidades Virtuais de Aprendizagem? - é encontrada no item 4. No referido item encontramos a comprovação de que é possível promover o diálogo para a constituição de CVA por meio dos estudos de Axt *et al.* (2006), Costa *et al.* (2005) e Giordan & Dotta (2008). Os referidos autores demonstram claramente os resultados encontrados em suas análises, sempre voltados para a questão da presença do diálogo. O contraponto fica por conta da contribuição trazida por Backes que não encontrou evidências da formação de CVA em seu estudo. Todavia, várias questões permanecem: A quantidade e qualidade das interações devem ser levadas em conta na formação de CVA? A prática pedagógica pode contribuir positivamente para a emergência de CVA? As identidades e os locais de onde emanam as identidades influenciam na formação de CVA uma vez que comunidade é a união de pessoas com objetivos comuns que dialogam em prol de tais objetivos? Como surgem as CVA? E várias outras.

Crê-se que o presente estudo contribui para as reflexões acerca de ambiente comunitário e Educação a Distância. Porém, todas as questões elencadas servem apenas de motivação para novos trabalhos. Assim, sugere-se que novos trabalhos busquem elucidar os pontos ainda obscuros na aprendizagem *online*.

Referências

AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi; COSTA, Janete Sander; SOL, Elena Lídia; SILVEIRA, Paloma Dias. *Interação dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem*. Novas Tecnologias na Educação. Rio Grande do Sul: UFRGS, vol. 4, n. 1, jul/2006. Disponível em: http://www.lelic.ufrgs.br/portal/images/stories//17_a32_21197%5B1%5D.pdf. Acesso em 04/10/2009.

BACKES, Luciana; MENEGOTTO, Daniela Brun; SCHLEMMER, Eliane. Ambiente virtual de aprendizagem: formação de comunidades virtuais? *Filosofia Capital* [on line]. Rio Grande do Sul, v. 02, ed. 4, 2007. Disponível em: <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/viewFile/39/32>. Acesso em 01/12/2009.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. Ed, São Paulo: Hucitec, 2006.

COSTA, Janete Sander; MEHLECKE, Querte; REICHERT, Clóvis Leopoldo. *Movimentos da oralidade nas interações escritas em um ambiente virtual de aprendizagem: novos efeitos de sentido e autoria*. 2005. Disponível em: <http://www.espie.cinted.ufrgs.br/~dsbit/trimestre2/margarete/Leituras/oralidade.pdf>. Acesso em 06/10/2009.

GIORDAN, Marcelo; DOTTA, Silvia. *Estudo das interações mediada por um serviço de tutoria pela internet*. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 11, n.1, p.127-143, jan./jun. 2008.

GUTIERREZ, Suzana. *Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de educadores que cooperam em comunidades de pesquisadores*. 2005. Disponível em: http://www.radio.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/mapeando_caminhos_de_autoria.pdf. Acesso em 06/10/2009.

NEIROTTI, Nerio; POGGI, Margarita. *Alianças e inovações em projetos de desenvolvimento educacional local*. Brasília: IIEP - International Institute for Educational Planning -, UNESCO, 2005.

RODRÍGUEZ ILLERA, José. *Conferência: como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação*. In SÍSIFO. *Revista de Ciências da Educação*. Lisboa, n.3, p. 117-124, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PTConf.pdf>. Acesso em 26/05/2010

SANT'ANA, Alex Sandro C.. *A web 2.0, a educação e as novas tecnologias da informação e comunicação: novas possibilidades de aprendizagem na pós-modernidade*. In: XIV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008, Porto Alegre. Anais "Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas". Porto Alegre: ENDIPE, 2008. Disponível

em: http://prof.alexasantana.googlepages.com/poster_1_web_20_ntic_alex_sandro_c_s.pdf. Acesso em 15/07/2009.

SARTORI, Ademilde Silveria; ROESLER, Jucimara. *Comunidades virtuais de aprendizagem: espaços de desenvolvimento de socialidades, comunicação e cultura*. In: II SIMPÓSIO: E-AGOR@, PROFESSOR? PARA ONDE VAMOS? 7 a 8 de nov/2003. São Paulo: COMFIL-PUC-SP/COGEAE Disponível em: <http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo1.pdf>. Acesso em 12/11/2009.

SILVIO, José. *La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: IESALC/UNESCO, 2000.

DIALÉTICA DA PLENITUDE E DA DECADÊNCIA EXPRESSA NAS PERSPECTIVAS SIMBÓLICA E ALEGÓRICA DO HIPERTEXTO

Cláudio Clécio Vidal Eufrausino¹
cleciopegasus@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo é abrir um diálogo entre as perspectivas de Marcuschi e Walter Benjamin, tendo em vista situar a noção de hipertexto na fronteira entre Filosofia e Linguística.

Abstract: The purpose on this article is to promote a dialogue between Marcuschi's and Walter Benjamin's theoretical perspectives in order to analyze the hypertext phenomenon as situated in a frontier between Philosophy and Linguistics.

Résumé : L'objectif de cet article est ouvrir un dialogue entre les perspectives de Marcuschi et de Walter Benjamin, en vue de placer la notion de hypertexte dans la frontière entre Philosophie et Linguistique.

Introdução

Dentre as características que Marcuschi identifica no fenômeno do hipertexto, duas são contraditórias entre si. Mas a contradição não implica a impossibilidade de convivência. Contrariamente, é na tentativa de dialogar que estas características revelam o caráter hipertextual.

A primeira diz respeito a uma nova forma de lidar com a imagem do conhecimento em profundidade. No texto linear, a imagem associada ao termo “profundidade” implica a dedicação a um determinado encadeamento de sentidos, deixando-se a sombra do silêncio cair sobre as conexões alternativas.

Como aponta Marcuschi, a profundidade ganha uma imagem diversa, no hipertexto:

Ao permitir vários níveis de tratamento de um tema, o hipertexto oferece a possibilidade de múltiplos graus de profundidade simultaneamente, já que não tem sequência nem topicidade definida, mas liga textos não necessariamente correlacionados (1999, p. 21).

¹ Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Escolhido como um dos integrantes da publicação “Diretorio de Jovens Produtores de Midia sobre Prevenção ao HIV/AIDS”, desenvolvida pela Unesco.

O segundo elemento característico do hipertexto é a volatilidade. Independentemente da imagem que a palavra profundidade assume (quer seja no texto linear ou no hipertexto), o adjetivo “volátil” a ela se contrapõe, visto estar relacionado à precarização ou quebra dos encadeamentos de sentidos. O enfraquecimento das cadeias de sentido, no hipertexto, reflete-se, de acordo com Marcuschi, na efemeridade das escolhas e conexões estabelecidas por seus leitores. “Esta característica sugere ser o hipertexto um fenômeno essencialmente virtual, decorrendo daí boa parte de suas demais propriedades” (1999, p. 22).

A fragmentaridade, como a descreve Marcuschi: “Consiste na constante ligação de porções em geral breves com sempre possíveis retornos ou fugas” (1999, p. 22). Mesmo estando relacionada à possibilidade de retornos, a brevidade das conexões faz da fragmentaridade uma noção subsidiária do caráter volátil do hipertexto.

Como se verá, adiante, volatilidade e fragmentaridade não devem ser entendidos como, necessariamente, pejorativas. Adaptando-se as noções desenvolvidas por Xavier (2010, p.3), em sua análise da interação nos ambientes virtuais, podemos dizer que o caráter volátil e fragmentar do hipertexto está relacionado ao imediatismo. Porém, reflete também um crescente grau de *tolerância ao diferente* e de *autonomia da aprendizagem*:

Condenar a inovação, inclusive, lingüística tem sido considerada uma atitude politicamente incorreta, pois aceitar a diversidade e valorizar a pluralidade de ser, pensar e se expressar tem sido a tônica das sociedades que se dizem democráticas em meio à atmosfera pós-moderna que permeia o Século XXI (XAVIER, 2010, p. 3).

A acessibilidade ilimitada é, por outro lado, uma faceta hipertextual que favorece o partido da profundidade. Ela é descrita por Marcuschi da seguinte maneira: “O hipertexto acessa todo tipo de fonte, sejam elas dicionários, enciclopédias, museus, obras científicas, literárias, arquitetônicas, etc. e, em princípio, não experimenta limites, quanto às ligações que permite estabelecer” (1999, p. 22).

Porém, tal acessibilidade ilimitada pode funcionar como um convite “a escolhas muitas vezes inconsequentes” subvertendo a profundidade e dando fôlego à volatilidade hipertextual. É preciso ressaltar que não se pretende fazer um elogio da profundidade em detrimento da volatilidade, e vice-versa. Como dirá Marcuschi, a elevação exponencial do potencial de aprofundamento pode ter seu lado danoso, tornando o hipertexto apto a sobrecarregar o leitor e, conseqüentemente, gerando o *stress cognitivo* (1999, p. 21).

O convite a escolhas inconsequentes, associado ao caráter volátil do hipertexto, não é necessariamente algo ruim. A chamada inconsequência também é necessária para a construção do conhecimento “conjurar sua rica, pesada e imediata plenitude” (FOUCAULT, 1972, p. 63) e suspeitar do “tesouro enigmático das ‘coisas’ anteriores ao discurso” ou, em outras palavras, dos conhecimentos prévios, que tanto podem contribuir para se alcançar consensos sólidos e extensos (GOMES, 2003, p. 320; p. 324), na comunidade científica, quanto para cristalizar relações de dominação e opressão, negando uma motivação do saber científico que não pode ser perdida de vista: a contribuição para a emancipação do ser humano, objetivo prioritário, conforme Adorno e Horkheimer (In BENJAMIN ET AL, 1975, pp. 125-162).

Nas palavras de Walter Benjamin (In MURICY, 1998, p. 26), faz parte da investigação científica não somente consolidar o conhecimento, mas também desestabilizá-lo. Neste sentido, a volatilidade do hipertexto pode ser comparada ao trabalho de “salteadores no caminho, que irrompem armados e roubam ao passante a sua convicção”. Permitir-se ser roubado nas convicções implica, no ponto de vista benjaminiano, ter em mente que não há conhecimento despido do desejo de manutenção de um determinado esquema de relações materiais e espirituais de produção (ALTHUSSER, 1980).

De acordo com Marcuschi, o hipertexto tem um aspecto topográfico, caracterizado por sua resistência à hierarquia e ao tópico e por sua configuração em rede. Trata-se de “um espaço de escritura e de leitura que não tem limites definidos para se desenvolver” (1999, p. 22). Porém, conforme a tendência à profundidade ou à volatilidade este caráter topográfico rivaliza com o tópico e a hierarquia.

Um primeiro objetivo deste artigo foi trabalhar a ideia de que o hipertexto é fruto do conflito não resolvido entre profundidade e volatilidade. O próximo passo é investigar motivações filosóficas relacionadas a este conflito. A hipótese a ser trabalhada é a de que o hipertexto está relacionado à tensão entre a ideia de *ser* e a de *representação*, relacionadas ao conflito entre as noções de símbolo e alegoria. Para investigar esta hipótese, seremos auxiliados pelas reflexões de Walter Benjamin (1986).

1. A noção de símbolo

Marcuschi (1999, p. 21) considera que o hipertexto “perturba nossa noção linear de texto rompendo a estrutura linear e as expectativas a ele associadas” a exemplo da ordem de leitura. Porém, o hipertexto também traz outra sorte de expectativas.

A linearidade traz como compromissos a ser assumidos pelos sentidos textuais: ser um conhecimento que assume a posição de origem ou de fim num determinado e limitado encadeamento de causas e conseqüências. Este tipo de enquadramento do sentido corresponde ao ideal da *máthesis* (FOUCAULT, 1999) derivado do projeto iluminista de controle da natureza pelos seres humanos. Podemos relacionar a *máthesis* com a imagem usada por Walter Benjamin (1996) para descrever o modelo de relação do homem moderno com a natureza. O autor dirá que os pré-modernos se relacionam com a natureza como feiticeiros, dotando-a de mistério, imprevisibilidade e encarando os seres como pertencentes a um todo cosmológico. Por outro lado, os modernos posicionam-se perante a natureza como um cirurgião, dissecando-a em partes sistemática e funcionalmente relacionáveis.

Na arena hipertextual de expectativas, os sentidos do texto se tornariam plataformas de “múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir” (MARCUSCHI, 1999, p. 21). Se na estrutura textual linear, o sentido é um conjunto de coordenadas de direcionamento, no hipertexto seria um horizonte de redirecionamentos. Estas múltiplas entradas (inputs) e saídas (outputs) são reforçadas pela convergência entre texto, imagem e som:

Esse incremento na velocidade de conexão de dados pode mudar a realidade dos fatos semióticos e cognitivos permitindo uma real convergência de formas de expressão: texto + imagem + som mesclados passarão a gozar do mesmo peso sógnico na percepção e na construção de sentido pelo hiperleitor (Xavier, 2010, p. 7).

Ocorre que este ponto de vista não está fechado. Ao continuar a descrição das expectativas suscitadas pelo hipertexto, Marcuschi afirma: “Há maior liberdade de navegação pelas informações como se estivéssemos imersos num *continuum* de discursos espalhados por imensas redes digitais” (1999, p. 21).

Percebe-se que o argumento de Marcuschi sobre o hipertexto oscila entre a imagem deste como plataforma de redirecionamento (múltiplas entradas e saídas) e como plataforma de direcionamento (*continuum*). Comprova esta oscilação a combinação gerada na frase: “*continuum* de discursos espalhados”. Nela, Marcuschi expõe uma fratura que, longe de ser vista como contradição a ser descartada, deve ser encarada como contradição estruturante da identidade hipertextual. O caráter hipertextual deriva de um conflito mal resolvido entre duas formas de conceber a relação entre natureza e representação. Refiro-me às noções de símbolo e alegoria.

Walter Benjamin (1986) chama atenção para o cuidado que se deve ter ao estudar o símbolo e a alegoria, visto ter sido esta última vítima de forte estigmatização. Os valores

correspondentes à noção de símbolo alcançaram hegemonia. Mas o hipertexto está aí para retomar o embate entre as perspectivas simbólica e alegórica, mostrando que símbolo e alegoria são palavras que não estão restritas ao universo das artes, estando ligadas aos diversos movimentos de construção de sentido.

A ideia de símbolo, de acordo com Benjamin, aparece desvirtuada no senso comum, mas isso não foi impedimento para que o ponto de vista simbólico se tornasse preponderante na cultura ocidental. O autor utiliza a expressão “acepção vulgar” (1986, p. 17) para designar a “postura imperativa” que classifica o símbolo como “nexo inseparável entre forma e conteúdo”. Este sentido atribuído ao símbolo, e no qual se baseiam o significado conferido à verdade e à validade nos campos da ética, da ciência e das artes, remete ao desejo de conferir à natureza, por meio da representação, a “apoteose da existência” ou, em outros termos, a perfeição (p. 18). O ideal simbólico corresponde ao esforço, tanto por parte da filosofia cartesiana quanto da empirista, de circunscrever a identidade da verdade: uma coisa é o que é e nada mais além disso, cabendo à ambigüidade e à contradição, nesta perspectiva, o papel de resíduo ou lixo do entendimento.

Benjamin observa, porém, que esta perseguição da identidade inequívoca entre o objeto e sua representação, a despeito da aura científica que lhe é conferida, deriva de um paradoxo de fundo teológico. Trata-se de uma tentativa de emprestar à natureza, instável e mutante, o caráter eterno e imutável das realidades metafísicas. Em se tomando Platão como referência, seria o impulso de forjar nexos invioláveis entre o Mundo das Idéias (das essências) e o mundo dos sentidos (das aparências). Benjamin (1986, p. 21) retoma o diálogo dos pensadores Creuzer e Winckelman, para os quais, no símbolo, “que une milagrosamente a beleza da forma e a plenitude do ser”:

a essência não tende à exuberância, mas obedecendo à natureza, adapta-se a sua forma, a penetra e anima. A contradição entre o infinito e o finito se dissolve, porque o primeiro, autolimitando-se, se humaniza. Dessa purificação do imagético, por um lado, e da renúncia livre e espontânea ao incomensurável, por outro, nasce o fruto mais belo de tudo o que é simbólico.

2. A noção de alegoria

O caminho alegórico vai numa direção contrária à “interioridade sem contradições” do símbolo. “Ela se realiza na virada de um extremo para o outro” (1986, p. 18). Enquanto o símbolo, regido pela *máthesis*, centraliza e ordena os sentidos, a alegoria é excêntrica e dialética.

Caracteriza-se pela interpenetração de linguagens imagéticas (p. 27), em que a relação entre o referente e o referencial não se dá de forma direta, como no símbolo. O sentido, nas alegorias, se dá por meio de uma série de redirecionamentos. Benjamin (p. 28) cita um exemplo do mecanismo alegórico na obra *Ars heráldica* de Böckler (1688):

Das folhas. Folhas são raramente encontradas nos brasões/ mas onde se encontram/ conduzem á interpretação da verdade/ porque são muito parecidas com a língua e o coração.

Perceba-se que a alegoria se comporta como se abrigasse um espetáculo teatral. Para que um sentido possa ser alegoricamente relacionado a outro, é preciso que ele contracene com outros sentidos. E, dependendo dos “atores” em cena, uma mesma coisa “pode representar tanto uma virtude como um vício, ou seja, em última instância, qualquer coisa” (1986, p. 28).

Benjamin (p. 29) compara a alegoria ao que se chama *rébus* (do latim: por meio de coisas), um tipo de jogo em que se representam sons silábicos por meio de pictogramas.

H +  **= Hear, or Here**

Fonte da imagem: wikipedia, a enciclopédia livre

Uma característica do rébus é romper com a codificação rigorosa da escrita, colocando em relação dialética os aspectos convencional e expressivo. Um exemplo pode ser detectado na música Cálice, de autoria de Chico Buarque e Gilberto Gil. Esta música faz um jogo sonoro entre um elemento de convenção: a palavra cálice, em sua forma escrita, e um elemento expressivo: um coral que, ao fundo, pronuncia, durante toda a canção, o imperativo “Cale-se!”. Esta aproximação faz com que tanto a palavra cálice quanto a expressão “Cale-se!” ganhem aspecto alegórico, interpenetrando seus significados, a fim de promover uma reflexão sobre como estão relacionados omissão e sacrifício; religiosidade e (in)conformismo.

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

*Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta (...)*

Walter Benjamin já destacava como um dos elementos da alegoria o intercâmbio de signos e significações. Segundo ele, a alegoria “não é uma brincadeira técnica com imagens, mas uma forma de expressão, assim como a fala e a escrita” (1986, p. 19). O que caracteriza a forma de expressão alegórica é que nela “a escrita tende à imagem”. Diante do avanço das formas de expressão multimidiáticas, em particular na Internet, é possível ampliar a definição benjaminiana, caracterizando a forma de expressão alegórica como aquela em que um signo tende a outro. Entenda-se, nesta perspectiva, o signo como a mediação indispensável e contínua entre o que chamamos de mundo interior e o mundo exterior (PLAZA, 2000, p. 19).

O signo constitui a si mesmo num “complexo de relações triádicas [tese, antítese e síntese], relações estas que tendem a um poder de autogeração, [caracterizando]² o processo sígnico como continuidade e devir” (PLAZA, 2000, p. 17). Pode-se chamar de semiose este processo, em que, por meio da interação de signos, formam-se sistemas híbridos da cultura (D’ALESSIO, 2004). O processo semiótico deve ser considerado “em duplo sentido de análise, de um lado a semiose tomada nas articulações sintáticas dos signos, e, de outro, a análise do próprio processo de semiose, onde se registra o amplo processo de diálogo cultural” (D’ALESSIO, 2004).

A alegoria proporciona uma versão sem cortes dos complexos dialéticos em que os signos se inserem, tornando sem importância a “interioridade sem contradições” (BENJAMIN, 1986, p. 18) perseguida pelo símbolo. “A fisionomia alegórica da Natureza-História, representada no palco pelo drama barroco, está realmente presente como ruína” (p. 31). Uma das características atribuídas por Marcuschi (1999, p. 22) ao hipertexto, é deixada a céu aberto pela alegoria: a multisemiose. “Este traço caracteriza-se pela possibilidade de interconectar simultaneamente a linguagem verbal com a não-verbal (musical, cinematográfica, visual e gestual), de forma integrativa (...)”.

O aspecto multisemiótico da alegoria, contrariando o rigor dos significados codificados ou convencionais e abrindo-os à interferência expressiva de outros signos, faz da alegoria uma forma

² Os acréscimos entre colchetes são meus.

de expressão que manipula a liberdade de combinação das unidades lingüísticas. A respeito desta liberdade diz Jakobson (In Machado, 2001, p. 95):

Existe pois, na combinação de unidades lingüísticas, uma escala ascendente de liberdade. Na combinação de traços distintivos em fonemas, a liberdade individual do que fala é nula; o código já estabeleceu todas as possibilidades que podem ser utilizadas na língua em questão. (...) na combinação de frases em enunciados, cessa a ação das regras coercitivas da sintaxe e a liberdade de qualquer indivíduo para criar novos contextos cresce substancialmente, embora não se deva subestimar o número de enunciados estereotipados.

Como destaca Irene Machado (p. 96), Jakobson, ao analisar as funções da linguagem, identificou a função poética – não somente restrita à poesia formal, mas também presente no discurso quotidiano – como a que permite o maior grau de liberdade, no que se refere à quebra dos limites ou “transgressão de fronteiras” (BENJAMIN, 1986, p. 31) do código. A alegoria, ao promover tramas multisemióticas, trabalha a oscilação entre graus ascendentes e descendentes da escala de liberdade do código lingüístico. Paradoxalmente, traz à luz, em seu formato enigmático (BENJAMIN, 1986) tanto utopias, ao vencer os limites da realidade estabelecida – corporificados pelo rigor do código – quanto distopias, por ter sempre a rigidez dos sentidos codificados no seu encaixe. As alegorias são versões revisitadas do sonho de Ícaro.

Carl Horst (In BENJAMIN, 1986, p. 31) fala a respeito da tendência alegórica de desvio e violentação das leis artísticas. Podemos adaptar a citação de Horst, ampliando esta ação da alegoria na direção dos códigos da linguagem, em geral.

Na medida em que a sede de poder penetra friamente nos mais variados tipos de manifestações humanas... a sensibilidade e a compreensão artísticas serão desviadas e violentadas. É o que faz a alegoria na área das artes ‘plásticas’. Por isso, sua intromissão ali poderia ser qualificada de grave perturbação da paz e da ordem das leis artísticas. E mesmo assim, ela nunca esteve ausente do seu reino, e os maiores artistas plásticos dedicaram-lhe grandes obras.

Criticada por pensadores como Goethe, Schiller e Schopenhauer, a alegoria foi encarada como “fundo escuro, contra o qual se destacaria, luminoso, o mundo do símbolo” (In BENJAMIN, 1986, p. 18). Mas como aponta Benjamin (p. 22), um pensador chamado Görres, citado, por ironia, na obra de Creuzer (outro crítico da alegoria), conseguiu driblar o fascínio pelo símbolo, no século

XIX, corrigindo equívocos sobre a diferença entre símbolo e alegoria, movidos por juízos pessoais de valor:

Não levo muito a sério a colocação do símbolo como ser e da alegoria como significação... Podemos perfeitamente nos contentar com a explicação que considera o primeiro um signo das idéias, fechado em si, compacto, restringindo-se constantemente a si mesmo, e a segunda, uma reprodução imagética das idéias, progredindo sucessivamente, tornando-se fluida com o decorrer do tempo, dramaticamente móvel, como uma correnteza. Um comporta-se em relação ao outro como a Natureza muda, grande, enorme das plantas e montanhas para com a História humana em sua progressão viva.

3. Alegoria e símbolo divididos entre o sagrado e o profano

O símbolo, como se viu, está ligado a um desejo de proximidade com o sagrado, expresso pela união plena entre essência e forma. A alegoria também está. Mas o sagrado perseguido por ela está no elemento da revelação. A aparência de totalidade que habita o símbolo se desfaz, dando margem à ambigüidade e a significados que se revelam em vez de se evidenciar. Por isto, a polissemia “é traço fundamental da alegoria” (BENJAMIN, 1986, p. 30). No período Barroco, a alegoria era considerada uma escrita criada por Deus. O próprio Benjamin relaciona o modo como se deve ler a escritura alegórica com o procedimento judaico de interpretação do texto bíblico. Ele diz: “Eu nunca pude pensar senão num sentido, se me atrevo a dizê-lo teológico – isto é, de acordo com a doutrina talmúdica dos quarenta e nove níveis de sentido de cada passagem da Torá” (In GAGNEBIN, 1993, p. 35).

O autor observa, porém, que não só da busca pelo sagrado vivem o símbolo e a alegoria. Eles também são seduzidos, cada um a sua maneira, pelos apelos do profano, ou seja, o que é estranho à religiosidade, leigo.

Walter Benjamin caracteriza o “mundo do profano” como “um mundo em que o pormenor pouco importa” (1986, p. 29). Curiosamente, ele identifica este significado de profano como sendo uma tendência do caráter simbólico. Com isto, pode-se derivar do pensamento do filósofo alemão que a busca simbólica por sentidos plenos e imutáveis - expressos numa ligação imediata entre o objeto e sua representação – implica um silenciamento do pormenor. Nesta perspectiva, o pormenor pode ser encarado como agente de desestabilização do sentido ou como empecilho ao movimento de totalização do sentido. Seria, portanto, o caminho de abertura do código para graus

ascendentes de liberdade. No pormenor, estaria, portanto, o ponto de mutação entre o caráter simbólico e o caráter alegórico. A alegoria, ao interpenetrar identidades, expõe seus pormenores, que se tornam como links hipertextuais sujeitos a redirecionamentos das mais variadas espécies. “Cada personagem, cada coisa, cada relação pode significar um outra qualquer *ad libitum* [ao bel prazer]. Tal possibilidade profere um julgamento aniquilador, porém justo, contra o mundo profano” (1986, p. 29).

No entanto, este “ad libitum” não faz da alegoria uma construção desvinculada dos condicionamentos históricos. Ao contrário, o rompimento com a fixidez e a normatização dos códigos, rumo a graus ascendentes de liberdade, faz da alegoria um diálogo com um mundo cuja história revela a precariedade de toda significação. Os valores, discursos e gestos humanos, a despeito de ser encarados como fenômeno cíclico ou como narrativa dotada de começo meio e fim, são significativos “apenas nas etapas de decadência” (p. 22) porque “é a morte que cava mais profundamente a linha dentada de demarcação entre corpo e significação” (p. 22).

Para Benjamin, Deus mora nos detalhes e, por isso, a alegoria é vista por ele como sagrada em contraposição ao símbolo. O símbolo em sua plenitude decretaria a morte da significação e representaria o delírio humano da auto-suficiência. Já da alegoria, “Da linguagem da revelação pode-se imaginar, sem contradição, um uso vivo e livre, no qual ela não perderia nada de sua dignidade” (p. 29). O pormenor aliviaria o homem do fardo de sua arrogância, demonstrando que ele está imerso na totalidade do cosmos e não que esta lhe pertence.

Pormenorização e incomensurabilidade são elementos que atribuem um caráter religioso à alegoria. Na perspectiva simbólica, a aura religiosa está ligada à busca pela plenitude. Conforme a perspectiva tomada como referência, os atributos da outra serão considerados profanos.

A ênfase que Benjamin dá ao pormenor como elemento que define a diferença entre o sagrado e o profano adquirirá um significado político nas *Teses sobre o conceito de história*, escritas pouco antes de sua morte em 1940.

Neste texto, o conflito entre a tendência totalizante do símbolo e a tendência mutante da alegoria aparece como elemento de destaque da luta de classes. Segundo o ponto de vista benjaminiano, persiste a ideia de que a totalização simbólica para se efetivar silencia o pormenor. Porém, o pormenor passa a ser relacionado com as versões históricas subjugadas pela versão oficial. O conflito entre o pleno e o pormenor passa a ser tratado em termos de disputa entre os discursos oficiais e os marginalizados.

As multisemioses projetadas pela alegoria teriam uma função redentora, neste contexto de luta de classes, visto que exporiam as fraturas do edifício totalizante do simbólico, tornando, com

isso, audíveis as vozes marginalizadas que haviam sido silenciadas no movimento totalizador. Uma humanidade que não encara a história em seus pormenores é, para Benjamin, uma humanidade oprimida por uma determinada visão hegemônica de mundo.

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história (BENJAMIN, 1996, tese 3).

4. Diálogos entre as características hipertextuais e as noções de símbolo e alegoria

Num primeiro momento, analisou-se como a identidade hipertextual lida com o conflito entre profundidade e volatilidade. Mas, estas características, e as demais destacadas por Marcuschi, estão relacionadas a um reavivamento da tensão entre o caráter simbólico e o caráter alegórico.

Primeiramente, é importante evitar a tendência de tomar os termos profundidade e volatilidade como sinônimos, respectivamente, de símbolo e alegoria. A profundidade pode ter uma nuance simbólica quando, em sua tarefa de gerar encadeamentos de sentido, assume a missão de silenciar versões históricas ou culturais alternativas. Mas, a “possibilidades de múltiplos graus de profundidade simultaneamente” (Marcuschi, 1999, p. 21) é uma conquista do caráter alegórico do hipertexto. A profundidade alegórica convida a encadeamentos de sentido que lançam o internauta em diferentes galáxias, as quais oferecem outros conjuntos de linkagens.

Mas, ao mesmo tempo, o link pode gerar encadeamentos que fazem o sentido gravitar dentro de um determinado sistema solar. O aprofundamento é encarado como um movimento cíclico, objetivando que o conhecimento permaneça dentro de uma órbita específica. Os redirecionamentos propostos na linkagem oferecem, neste caso, links de retorno, procurando-se não romper a conexão entre ponto de chegada e ponto de partida. Este tipo de link pode ser relacionado à perspectiva simbólica, na qual a identidade da construção do conhecimento é análoga à figura mítica do ouroboros: a serpente ou dragão que morde a própria cauda. A profundidade simbólica tende a ser a reprodução da linearidade no ambiente hipertextual.

Como se viu, o caráter volátil está relacionado à precarização dos encadeamentos de sentido. Tal precarização pode ocorrer numa perspectiva simbólica e estaria relacionada, neste caso, não tanto à arquitetura das linkagens, mas principalmente à atitude do internauta diante dos links, isto é, ao modo como se dá a interatividade: por um lado, “propiciada pela multissemiose e

pela acessibilidade ilimitada, e, por outro lado, pela contínua relação do leitor-navegador com múltiplos autores em quase sobreposição em tempo real” (MARCUSCHI, 1999, p. 22).

A volatilidade simbólica está ligada a uma espécie de dadaísmo sem manifesto. Os dadaístas ao linkarem objetos de procedências as mais variadas tinham em mente questionar a rigidez dos códigos sociais, em particular no que diz respeito a noções de arte dotadas de um cunho aristocratizante. O que ocorre, no caso da volatilidade simbólica, é o salto alienado entre os links, sem que se respeite o período de luto necessário para se lidar com o trauma gerado pelo enfrentamento dos saberes em seu momento de decadência. No fim, após estes saltos alienados, o usuário nem sequer saiu do lugar. A profundidade simbólica, mesmo em seu caráter cíclico, é uma construção de conhecimento. Em contrapartida, a volatilidade simbólica é um desserviço, pois vende a imagem do conhecimento em atividade profusa, quando, na verdade, é uma paralisia do conhecimento.

A volatilidade alegórica, ao fazer e desfazer nexos semióticos, tem como papel criticar o caráter simbólico (tanto em sua faceta profunda quanto na volátil), denunciando seu potencial de opressão e captando a vida do pormenor.

Profundidade alegórica e volatilidade alegórica acabam sendo parceiros. A volatilidade alegórica revela a morte e a decadência que rondam a construção do saber, mitigando a arrogância do caráter simbólico. Em outra direção, a profundidade alegórica alerta que não é possível captar a alma do pormenor sem que este seja percebido como parte de uma estrutura de conhecimento. É um trabalho de monitoramento para evitar o risco de a volatilidade recair no caráter simbólico. Ao visitar o profundo e o volátil, a alegoria tenta compreender a “carga histórica” expressa no diálogo tenso entre estrutura e pormenor.

No decorrer de sua reflexão sobre o simbólico e o alegórico, Benjamin vai demonstrando que sua ideia sobre o conhecimento verdadeiro está ligada ao ato de evitar que a (re)construção do conhecimento seja afetada pela paralisia. “A beleza que dura é objeto do conhecimento. E se é questionável se a beleza duradoura ainda merece ser chamada assim – é certo que a beleza não existe se no seu interior não houver nada digno de ser conhecido” (1986, p. 34). Uma das chaves para manter viva a beleza na construção do conhecimento é não perder de vista que esta sempre envolve um conflito entre estruturação e pormenorização: “Sem captar ao menos intuitivamente a vida do pormenor, por meio da estrutura, toda a inclinação para o belo permanece mera fantasia” (1986, p. 35).

5. O sagrado e o profano no hipertexto

Também está envolvido na configuração da identidade hipertextual uma tensão entre sagrado e profano, relacionada – independentemente de se estar falando do símbolo ou da alegoria – aos movimentos de plenificação ou pormenorização dos sentidos.

Mesmo proporcionando elevado grau de interatividade, ou seja, da combinação entre multissemiose e acessibilidade ilimitada, o ideal de representar o sentido em sua plenitude não está ausente no hipertexto. Entenda-se plenitude como a tentativa de formar ou representar “um complexo único e imutável” (BENJAMIN, 1986, p. 29). Mas, é justamente a tentativa de brechar a interatividade que caracteriza o acionamento do ideal de sagrado defendido pela perspectiva simbólica.

Este ideal reflete-se por meio de estratégias e recursos hipertextuais que tentam criar espécies de santuário para a informação, evitando que ela, tomando-se como referência a perspectiva simbólica, seja profanada pela interatividade. Exemplo do conflito entre sagrado e profano pode ser encontrado no site de relacionamentos Orkut. De início, as páginas de fotos e de recados estavam disponíveis para acesso de todos os membros desta comunidade da Internet. Recentemente, o site vem disponibilizando travas eletrônicas que restringem o acesso. É possível, por exemplo, permitir o acesso a fotos somente para os usuários cadastrados como amigos de um determinado membro da comunidade. As travas de restrição do acesso a informações disponibilizadas no ambiente hipertextual são versões contemporâneas dos véus utilizados para cobrir as imagens nas igrejas medievais: distantes do olhar humano, tais imagens teriam seu caráter sagrado preservado. Trata-se de um dos exemplos do que Benjamin (1996) denominou de valor de culto.

Sem limitações à interatividade, as informações, potencialmente profanáveis, encontram-se envoltas por nuvens concorrentes de mistério e decadência. O que a perspectiva alegórica nos diz sobre isso é que estas palavras não necessariamente representam algo ruim (como nos faz supor o ponto de vista simbólico). Decadência e mistério são desafios a ser encarados para se desenvolver um conhecimento crítico e transformador. “A crítica é a mortificação das obras” e a alegoria favorece esta mortificação por ser “um objeto do saber, aninhado nas planejadas construções de ruínas” (1986, p. 34).

Um exemplo de como o hipertexto configura o mistério e a decadência, em torno da crítica, são as wikis, ou páginas em que se constrói conhecimento de forma colaborativa. Nesse tipo de hipertexto, o ponto em que decadência e mistério convergem são o que chamaria de links-

fantasmas. O link-fantasma é um vazio à espera de que algum colaborador o preencha com algum conteúdo. Espaço aberto tanto à adoção quanto ao abandono, demonstra que o abrir-se à interatividade, ao movimento transformador da crítica, implica momentos em que se estará sozinho. Mas, às vezes, esta solidão é melhor do que a falsa companhia gerada por meio da adesão irrestrita a verdades esclerosadas que conspiram para a manutenção de uma determinada ordem de coisas.

Um dos eventos mais característicos do aspecto profanador (ou sagrado, se é tomado como referência o caráter alegórico) da interatividade está no compartilhamento de arquivos. Existem programas, a exemplo dos que trabalham com os chamados *torrents*, que permitem que as informações sejam fragmentadas e lançadas na rede. Deste modo, um usuário que faça um download de um filme ou outro tipo de informação pode montar o seu filme a partir de dados lançados na rede por diferentes internautas. Arrisco dizer que se trata do que, por enquanto, mais se aproximaria do ápice do movimento em que se relacionam dialeticamente mistério, decadência, crítica e transformação. Mistério porque não sabemos de onde provêm os dados compartilhados (o que nos torna sujeitos, por exemplo, a vírus de computador); decadência, porque a eficácia dos downloads é constantemente ameaçada, diante da desistência de usuários de cujos dados compartilhados dependemos; crítica e transformação, porque se podem lançar os dados na rede sob formatos diversos. Um filme, por exemplo, pode ser lançado na rede dividido em partes e com legendas em diferentes idiomas, o que possibilita que aquele que faz o download possa recompor os dados a partir de diferentes arquivos “originais”.

O compartilhamento de dados na rede pode ser comparado, em seu aspecto profano, a um jogo de sorte e azar que tanto gera prazer quanto dor. A seguir, citamos uma descrição poética feita por Baudelaire a respeito dos jogos de azar. Note como tal descrição poderia ser atribuída à construção e compartilhamento de informações na Internet:

Vejo nele os prazeres que me proporciona e me delicio. Estes prazeres, vivos e ardentes como relâmpagos, são rápidos demais para me proporcionar desgosto, e por demais diferentes para me entediar. Vivo cem vidas em uma única. Quando viajo, é da forma como viaja uma centelha elétrica... (In Benjamin, 2000, p. 244).

Este prazer do jogo, no entanto, torna-se um “tempo infernal, em que transcorre a existência daqueles a quem nunca é permitido concluir o que foi começado” (idem, 2000, p. 129). O tempo infernal se dá conforme aumenta a expectativa do jogador/downloader diante do relógio

que, nos ambientes hipertextuais, é representado por diferentes formatos gráficos, a exemplo da barra de progresso de downloads.

Sem proteção, as informações na rede estão sujeitas a toda sorte de profanação, tanto no sentido benjaminiano do termo quanto no sentido corriqueiro (adulteração e plágio são exemplos de profanação, no senso comum da palavra). É a dialética da informação hipertextual. Para entrar em cena, ela se sujeita à decadência. E somente sujeitando-se à decadência é, na avaliação de Benjamin, digna de ser chamada de acontecimento histórico. “Com a decadência, única e exclusivamente com ela, o acontecimento histórico murcha e entra em cena” (BENJAMIN, 1986, p. 32).

Considerações finais

O hipertexto é uma tecnologia. Dizer isto não significa conferir-lhe o lugar de instrumental neutro, disponível ao uso que as pessoas, exclusivamente de acordo com a vontade, possam lhe dar. Quando uma tecnologia surge, em particular as tecnologias associadas à modificação das configurações do tempo e do espaço, elas são encaradas como meros instrumentos por conta de uma trava psíquica de seus usuários. Esta trava é uma tentativa de fazer parecer que temos um controle sobre a tecnologia que de fato não temos. Com isto não quero dizer que as tecnologias são inteligências artificiais que nos controlam, mas que expressam um intenso desejo – que ultrapassa a vontade consciente - de administrarmos nossas contradições.

A escrita, que, tradicionalmente, é associada ao desejo de fixação e registro da memória, é, na verdade, decorrência do momento mais intenso da crise envolvida na transição do nomadismo para o sedentarismo. O registro escrito instaura um percurso linear de interpretação. Este percurso, supostamente, se dá entre um patamar em que o conhecimento sobre a obra é restrito para um estágio final em que o conhecimento atingiria grau máximo. Este movimento tenta reproduzir as jornadas dos nômades. O nomadismo pode ser descrito como as migrações sucessivas de lugares onde os recursos são escassos para outros onde são mais abundantes. É também verdade que a escrita, em seu convite à revisão dos conteúdos registrados e a um monitoramento de um saber idealizado como construção gradativa rumo a um desfecho favorável ou não, reflete o domínio do processo agrícola (plantio, observação e colheita) por um homem que se sedentariza. Neste sentido, o registro, por meio da escrita, é uma arquitetura da referida contradição entre a alma nômade e a alma sedentária. Mas, a contradição envolve um movimento oscilante entre a exposição do conflito dos elementos em contradição e a tentativa de encobrir este conflito. E onde há conflito e contradição, há o fantasma da

hegemonia de um dos termos do conflito sobre o outro. Por ser hegemônica, a ideia da escrita como fixação e registro é a mais “evidente”.

Este raciocínio pode ser estendido há outras tecnologias da comunicação, a exemplo do telefone. Ele tenta dar plasticidade à contradição envolvida no fato de as pessoas que telefonam desejarem, simultaneamente, estar perto e longe umas das outras.

No hipertexto, tentam dialogar as contradições das perspectivas simbólica e alegórica. Talvez seja precipitado lançar a hipótese que se seguirá, mas como lançar hipóteses sem correr o risco de se precipitar? O hipertexto é uma tecnologia que tentaria administrar as contradições provenientes das tentativas efetuadas por tecnologias anteriores de administrar outros conjuntos de contradições. E estes conjuntos de contradições encontrariam uma identidade na tensão entre símbolo e alegoria. Talvez, por isso – por ter de lidar com uma carga tão grande de contradição – a tecnologia hipertextual necessite se inserir num ciclo vertiginoso de atualizações. O estudo deste *talvez* é um convite para novas investigações.

Bibliografia

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BENJAMIN, Walter et al. **Textos escolhidos**.; seleção de Loparic, Zeljko e Fiori, Otília B.;. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Os Pensadores).

BENJAMIN, Walter. **Alegoria e Drama Barroco**. In Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos. Seleção e organização de Willi Bolle. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (ensaio)**. In Obras Escolhidas I Magia e técnica Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Sobre o conceito de História (ensaio)**. In Obras Escolhidas I Magia e técnica Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Sobre alguns temas em Baudelaire (ensaio)**/ Paris do Segundo Império (A Boêmia)/ O Flâneur. In Obras Escolhidas III Charles Baudelaire: um lírico no auge do Capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

D’ALESSIO, Lucrecia. Entre **a Comunicação e a Semiótica, o Mundo**. Ghrebh Revista Digital do Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura, São Paulo, v. 5, n. 1, 2004.

FOCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (coleção tópicos).

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin**. Brasiliense, São Paulo: Brasiliense, 1993.

GOMES, Wilson. O **estranho caso de certos discursos epistemológicos que visitam a área da Comunicação [The strange case of certain epistemologic speeches that visit communication's area] (article)**. In Lopes, Maria Immacolata Vassallo de. Epistemologia da Comunicação. Coleção Comunicação Contemporânea. (São Paulo, Loyola, 2003).

MACHADO, Irene. **Comunicação e estudos enunciativos: a contribuição de Roman Jakobson**. In: Beth Brait. (Org.). Estudos enunciativos no Brasil. História e Perspectivas. Campinas: Pontes, 2001, v. , p. 87-106.

_____. As mídias e seus precursores: emergência das mediações como campo de idéias científicas (artigo). XII Reunião Anual da Associação Nacional de Programas de Pósgraduação em Comunicação – Recife, UFPE, 2 a 6 de junho de 2003. GT Epistemologia da comunicação, Coordenador Luiz Signates.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. Campinas: , v.3, p.21 - 46, 1999.

MURICY, Katia. **Alegorias da Dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

XAVIER, Antonio Carlos. **Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da Internet**. In www.ufpe.br/nehete/artigos/. Acesso em 01 de julho de 2010.

ANÁLISE DA QUALIDADE E USABILIDADE DOS SITES E PORTAIS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE SÃO LUÍS - MA

João Batista Bottentuit Junior
Universidade Federal do Maranhão – (UFMA)
jbbj@ufma.br

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo verificar a qualidade e usabilidade dos sites e portais educacionais de nível superior na cidade de São Luís (MA). Verificou-se através de uma ficha de análise uma amostra de 17 sites e portais de Instituições de Ensino Superior e os aspectos observados centravam-se nos Dados Gerais, Informação / Conteúdo e Usabilidade.

Palavras chave: Portais, Sites, Internet, Usabilidade

ABSTRACT: This paper aimed to verify the quality and usability of websites and portals for higher education in São Luís (MA). It was made through a form of analysis a sample of 17 sites and portals of higher education institutions and observed aspects focused on General Data, Information / Content and Usability.

Keywords: Portals, Websites, Internet, Usability

RÉSUMÉ: Cet article vise à vérifier la qualité et l'utilisabilité des sites web et portails de l'enseignement supérieur à São Luís (MA). Il a été constaté par une forme d'analyse d'un échantillon de 17 sites et de portails d'établissements d'enseignement supérieur et les aspects observés porté sur les données générales, l'information / contenu et l'utilisation.

Mots-clés: portails, sites web, Internet, l'utilisabilité

1. Introdução

A quantidade e a variabilidade das informações existentes na Internet faz com que muitos dados fiquem de fora das buscas e pesquisas feitas pelos usuários, ou seja, os motores de busca por mais robustos que sejam não conseguem rastrear a 100% as informações existentes na web. Foi com o objetivo de, por um lado, reunir grande quantidade de informação e conteúdos sobre um assunto ou tema específico, e, por outro, ajudar a criar comunidades virtuais de um grande número de pessoas que compartilham dos mesmos interesses e procuram a mesma informação que nasceram os portais na internet. Estes ambientes podem destinar-se às mais diferentes áreas do saber ou a grupos de interesses muito diversificados, e

por isso podemos encontrar portais corporativos, portais de entretenimento, portais infantis, portais de jogos, portais políticos, portais educativos etc. Também se podem classificar os portais em função de várias variáveis como gênero, etnia, cultura, idade, localização entre muitas outras. A nomenclatura usada para designar os portais também é bastante variada podendo ser surgir termos como portal geral, portal vertical, portal especializado (IAHN, 2002).

No nível da educação, podemos hoje encontrar na web uma enorme variedade de portais educacionais uns mais gerais, outros mais específicos, embora muitos deles não reúnam os atributos que devem ser apanágio de um verdadeiro portal educacional. De fato, mais do que um simples repositório de sites um portal educacional deve ser capaz de proporcionar um ambiente colaborativo para o desenvolvimento, avaliação e partilha de materiais e recursos educativos o que levanta de imediato a questão da qualidade dos conteúdos disponibilizados e das funcionalidades técnicas do sistema (Jafari & Sheehan, 2003). No entanto, se, por um lado, sabemos que existe um corpo substantivo de investigação desenvolvida sobre indicadores de qualidade e confiança de sites educativos (Olsina, 1999, Carvalho, Simões & Silva, 2004; Amstel, 2004; Memória, 2005; Simões, 2005; Silva, 2006) o mesmo não acontece relativamente ao caso dos portais educacionais. A este nível, sentimos que seria importante sistematizar a (escassa) informação disponível e dispersa por estudos parcelares e desenvolver um instrumento especificamente vocacionado para a análise e avaliação da qualidade de portais educacionais.

É neste contexto que surge o estudo que vimos apresentar neste artigo. Nesse sentido, depois de precisar o que entendemos por portal educacional, vamos apresentar e justificar os critérios que sustentaram a concepção de uma ficha de análise capaz de avaliar a qualidade de portais educacionais de instituições de ensino superior em três aspectos essenciais: dados gerais, informação e conteúdos disponibilizados e usabilidade. Este tema se justifica dado à importância que a informação vem assumindo a cada ano, ou seja, ela tem sido encarada como um fator de competitividade e força no mercado organizacional fazendo com que tenham mais lucros aquelas que conseguem antever resultados futuros.

2. Categorias dos Sites na Web

O número de páginas – sites – na Internet vem aumentando de forma exponencial a cada ano, tornando a web um espaço rico e muito diversificado que contém uma série de recursos como sejam: notícias, desporto, entretenimento, informação, conteúdos variados, animações e curiosidades, podendo integrar vários tipos de mídias (como exemplo: o vídeo e o rádio). Considerando a diversidade de sites disponíveis na Internet, houve a necessidade de se criarem categorias, para que, desta forma, os usuários pudessem facilmente identificar o

propósito de cada espaço na rede. Gonçalves (2002) considera os sites como verdadeiros sistemas de informação e desta forma categorizou-os da seguinte forma:

- Sites de notícias: nesta categoria, são incluídos os jornais, as revistas, os canais de rádio e TV disponíveis online;
- Sites de negócios: estão englobados os sites destinados a compra e venda de produtos e serviços (e-commerce e e-business), bem como os sistemas de apoio a clientes e marketing online;
- Sites temáticos: sites culturais, de desporto, ambientais, de ciências e tecnologia etc.
- Sites educativos: enquadram-se os sistemas de educação à distância, ambientes lúdico-didáticos, ambientes de ensino e aprendizagem, etc.
- Sites institucionais: fazem parte os sites ministeriais, governamentais, institucionais, das fundações, dos comitês e dos partidos;
- Portais: educativos, corporativos, financeiros, infantis, escolares.
- Motores de Busca: enquadram todos os sites, permitindo a realização de pesquisas na *Web* como, o Google, o Cadê, o Sapo, o Yahoo, etc.
- Sites pessoais: englobam todos os sites concebidos por alunos, professores e profissionais que desejam divulgar o seu currículo, os seus trabalhos e experiências através da *Web*.

Estas categorias, de um modo geral, tentam classificar os sites quanto às suas características e utilidades. É possível ainda criar subcategorias para os sites de acordo com a sua área específica. No nível educacional, por exemplo, seria possível enumerar uma vasta gama de exemplares, tais como: sites de escolas, sites de associações de pais e professores, sites de softwares e recursos educativos, sites de projetos, redes telemáticas, blogs educativos, entre outros. Este conjunto de categorias cresce a cada ano, pois, com a evolução da *Web*, novos recursos são integrados, havendo a necessidade de novas classificações. Para Carvalho (2006), os sites educativos encontram-se na sua quarta fase de desenvolvimento e devem ter em conta os seguintes critérios: simplicidade e sobriedade, interatividade, facilidade de uso e de pesquisa, a informação deve ser direcionada para diferentes sectores do público, deve ter ferramentas de comunicação como o correio eletrónico, fórum, chat, vídeo/ áudio-conferência, deve permitir a edição colaborativa online, garantir a possibilidade de acesso a tecnologias móveis, visando uma aprendizagem ubíqua.

Os portais educacionais conseguem reunir uma série de atributos e características que os diferencia de qualquer outro site educativo qualquer. Categorizar sites, tanto gerais como educativos, não constitui uma tarefa fácil, visto que todos os dias surgem novas categorias de

sites. Recentemente, com a introdução da Web 2.0, novas categorias de sites surgiram, como por exemplo, os *blogs* e *wikis*, as redes sociais, etc.

3. Metodologia

O primeiro passo do estudo foi o recenseamento das Instituições de Ensino Superior na cidade de São Luís, neste sentido foi possível identificar 17 (dezesete) instituições que continham um site ou portal na web, e foi possível verificar que todas as instituições possuem informações disponibilizadas online (até abril de 2010 quando o estudo foi realizado). A lista completa com as universidades e respectivos endereços podem ser observados na tabela 1.

Nº	Instituição de Ensino Superior	Endereço Eletrônico
1	Universidade Federal do Maranhão	www.ufma.br
2	Universidade Estadual do Maranhão	www.uema.br
3	Universidade Virtual do Maranhão	www.univima.ma.gov.br
4	Centro Universitário do Maranhão	www.ceuma.br
5	Unidade de Ensino Superior Dom Bosco	www.undb.edu.br
6	Faculdade do Maranhão	www.facam-ma.br
7	Faculdade do Estado do Maranhão	www.unilist.com.br/facem
8	Faculdade Atenas Maranhense	www.fama.br
9	Faculdade São Luís	www.facsauluis.br
10	Faculdade Pitágoras	http://www.faculdadepitagoras.com.br
11	Instituto Florence	www.florence.edu.br/
12	Faculdade Santa Terezinha	www.cest.edu.br
13	Faculdade Santa Fé	www.santafe.edu.br
14	Instituto Federal do Maranhão	http://www.cefet-ma.br/
15	Instituto de Estudos Superiores do Maranhão	http://www.iesma.com.br
16	Universidade Vale do Acaraú MA	http://www.portalidem.com.br/
17	Faculdade Brasileira de Estudos Administrativos	http://www.isanma.com.br/fabea/2009/site/content/o-curso/index.php

Tabela 1: Instituições de Ensino Superior e endereços eletrônicos.

A ficha de avaliação de portais e sites educacionais de Instituições de ensino superior centrou-se em três eixos centrais que são geradores de uma série de questionamentos: Dados Gerais, Informação/Conteúdo e Usabilidade.

O desenvolvimento dos itens para a ficha foi inspirado em diversos estudos realizados na área da aferição da qualidade de sites bem como na análise de portais educacionais como referido anteriormente na revisão de literatura. A seguir apresentam-se os dados obtidos em cada um dos itens e categorias da ficha.

4. Apresentação dos Resultados

4.1. Dados Gerais

Com relação ao acesso as informações 76,4% dos sites eram do tipo livre, ou seja, todas as áreas podem ser acessadas sem a necessidade de *login* e senha, observou-se ainda um quantitativo de 23,5% de sites que continham seu material disponibilizado de forma mista, ou seja, algumas áreas livres e outras com necessidade de autenticação de acesso.

Em nenhum dos sites analisados foi possível observar a categoria acesso “restrito”, o que denota um fator positivo dado que os sites devem manter se o mais livre possível para que qualquer utilizador possa obter o máximo de informações sem a necessidade de se dirigir até a instituição ou mesmo utilizar outras formas para obter a informação desejada (telefone, e-mail, fax, etc.)

Para que os usuários possam ter acesso ao endereço físico e eletrônico das instituições de ensino é necessário que os sites disponibilizem os referidos contatos em seus sites ou portais e se necessário este item deveria aparecer logo na página inicial (*home page*), neste sentido 59% possuíam o contato logo na página inicial e apenas 41% esta não constava o endereço físico ou eletrônico da instituição.

Conforme foi observado na revisão de literatura, as ferramentas de comunicação constituem importantes formas de intercambio de idéias entre a universidade e a comunidade em geral que acessa frequentemente ao site ou portal. Na pesquisa realizada as principais ferramentas de comunicação foram o e-mail (10), twitter (4), Blog (2), revista/jornal online (2) fórum (1), bate papo (0).

Os valores foram disponibilizados em números absolutos, pois alguns sites e portais possuíam mais de uma ferramenta associada ao seu ambiente virtual. A partir dos resultados obtidos observamos que o e-mail foi a ferramenta mais utilizada., bem como houve um quantitativo de 6 (seis) instituições que não ofereciam nenhum tipo de ferramenta de comunicação.

Para a realização de melhorias em ambientes na web, poderemos utilizar vários métodos, como por exemplo, a utilização de testes de usabilidade, o uso de métricas de qualidade, entre outros. No entanto a opinião dos usuários poderá constituir-se numa ferramenta bastante eficaz para descobrir as principais falhas, bem como as possíveis sugestões de melhorias no ambiente. Apesar de esta característica constituir-se num fator muito importante não foi possível identificar em nenhum dos sites analisados a presença de qualquer ferramenta para que os visitantes pudessem deixar seus comentários, críticas ou sugestões.

Outro item opcional nos portais é o uso de publicidade online, através de banner ou pequenas janelas (*pop ups*) que são abertas automaticamente durante o carregamento das diversas partes do portal e que, na maioria dos casos, são feitos pelas empresas que patrocinam o portal. O uso excessivo de publicidade deverá ser desencorajado, pois pode proporcionar a poluição visual das páginas e a consequente perda de usuários. A partir dos dados obtidos observamos que mais da metade (58,8%) dos sites/portais tinham pouca publicidade, 23,5% com muita publicidade e 17,6% com nenhuma publicidade.

Os inquéritos online ou enquetes são cada vez mais utilizados nos portais para conhecer a opinião do público visitante. Geralmente tomam o formato de perguntas do tipo sim/não, concordo/discordo, e embora sendo itens opcionais, podem constituir excelentes ferramentas para recolher dados e fornecer *feedback* aos gestores do portal. Apesar desta ferramenta ser muito importante, quase todos os portais e sites não disponibilizam nenhum questionário ou inquérito online, apenas em 17,6% foi possível encontrar questionários online.

Os contadores de visita são itens que podem ser encontrados em quase todos os sites e portais e que servem para identificar o número de visitantes; alguns contadores identificam a origem da visita bem como as páginas mais visitadas dentro do portal fornecendo desta forma indicadores que podem ser utilizados tanto para estatísticas como para termômetro da qualidade do conteúdo das páginas disponíveis. No entanto mais da metade (76,4%) dos sites e portais das Instituições de ensino superior consultadas não valorizaram este importante item, ou seja, apenas 23,5% continham um contador de visitas.

4.2 Informação e Conteúdo

Na categoria Informação e Conteúdo, selecionaram-se alguns itens que devem estar presentes para facilitar a compreensão das informações e dos diversos conteúdos que compõem um portal educacional.

As informações presentes num portal educacional podem ser muito variadas, por exemplo: as notícias de um modo geral, agenda de eventos e congressos, artigos para

consulta e download, a opinião dos leitores, entrevistas, experiências didática de outros educadores, conteúdos curriculares entre muitos outros. Com relação a este quesito os valores foram apresentados em números absolutos porque em alguns sites e portais era possível identificar mais de um tipo de informação, como: notícias (17), artigos (6), entrevistas (10), congressos e eventos (12), experiências didáticas (3) e cursos(12).

Esta diversidade de informações deve ser atualizada, se possível diariamente para que o utilizador volte sempre à procura de novas informações, porém, muitos portais optam por atualizar os seus dados semanalmente ou mesmo mensalmente. Apesar de ser importante uma atualização contínua, em mais da metade dos sites e portais analisados (70,5%) possuíam uma atualização descontinuada, no entanto 18% realizam atualização diária e o restante inserem novos itens semanalmente (5,7%) e mensalmente (5,8%) respectivamente.

Os recursos multimídia (som, imagem, animação) constituem hoje excelentes ferramentas para a transmissão da informação. Observa-se a presença de recursos multimídia em quase todos os sites e portais, pois conferem um aspecto muito agradável e facilitam a compreensão das informações. Sendo que as imagens (17) e as animações (14) os recursos mais utilizados nos sites e portais educacionais.

O termo *Frequent Asked Question* (FAQ) encontra-se presente em diversos portais e sites. Tem como principal objetivo fornecer aos usuários uma série de respostas a perguntas que são muito frequentes. Este item é opcional sendo muito comum em portais e sites de grande porte, no entanto em nenhum dos ambientes analisados foi possível observar este recurso.

As informações mais relevantes de um portal devem receber um destaque especial que tem como objetivo chamar a atenção do público visitante. Para atingir este efeito usam-se diversas técnicas, porém as mais comuns são as variações de cor de fundo ou da letra, bem como a utilização de negrito ou itálico. Neste quesito mais da metade (70,5%) dos portais e sites valorizou este item e em apenas 29,4% dos sites este recurso não foi utilizado.

4.3 Usabilidade

Pensando nestes atributos selecionaram-se os itens mais importantes para integrar a grelha de análise para avaliação da usabilidade dos portais educacionais. Os sites e portais devem ter um tempo de carregamento mínimo, pois os usuários não devem esperar para ter acesso ao portal. Quando o tempo de espera é grande os usuários acabam por optar por outros endereços na web. Neste quesito apenas 17,6% dos sites e portais apresentaram um

tempo de carregamento demorado, devido ao uso de animações mais pesadas ou mesmo de recursos em flash, no entanto a grande maioria 82,3% possuía um carregamento rápido.

Os portais podem conter diferentes tipos de **conteúdos** e estes devem estar **organizados** de forma a facilitar a leitura e compreensão. Para a leitura dos conteúdos publicados nos portais e documentos na web os caracteres mais adequados, em termos de usabilidade, são aqueles que não contém serifa e apenas 5,8% dos sites não respeitou esta importante recomendação, na maioria dos casos 94,1% dos sites as letras dos textos obedeciam a recomendação, ou seja, com serifa.

Os menus são as portas de entrada para as outras páginas e sub-páginas do portal, portanto, estes devem estar sempre visíveis para que a partir de qualquer local os usuários possam ter acesso às diferentes áreas. No entanto apesar da relevância deste item, nem todos os sites obedecem a esta importante recomendação e foi possível constatar que 5,8% dos sites e portais não tem o menu sempre visível, no entanto a grande maioria (94,1%) obedeceu a este importante aspecto.

À medida que os portais crescem ficam mais complexos e com muitos itens, recursos, informações, conteúdos, jogos, exercícios, tornando-se por vezes complicado encontrar a informação correta dentro do próprio portal; para este efeito existem os sistemas de **busca interna** que devem sempre estar presente e ser de fácil localização. Com relação a este aspecto a grande maioria (70,5%) dos sites e portais não incluiu esta importante ferramenta, apenas 29,4% permitem a realização de buscas acerca do conteúdo disponibilizado no portal/site.

Assim como precisamos de mapas para encontrar certos lugares na internet precisamos também de mapas dos sites, pois o volume de informações e conteúdos num site cresce diariamente sendo fundamentais as ferramentas que nos auxiliem a navegar e explorar as informações desejadas. Este aspecto também quase não foi valorizado pelos sites das instituições de ensino superior, ou seja, em 88,2% dos sites não foi possível identificar um mapa, somente em 11,7% esta ferramenta estava presente.

As cores do texto e fundo em contraste constituem também itens de grande relevância, pois se os mesmos forem selecionados sem critério podem comprometer a leitura e forçar o utilizador a procurar outro site onde possa obter a mesma informação de forma mais fácil e simples. Em relação a este aspecto quase todos (94,1%) os sites e portais obedeceram a este pré-requisito de qualidade, apenas 5,8% dos sites não fizeram diferenciação, ou contraste entre o texto e o fundo.

Um grave erro de usabilidade encontrado em muitos sites e portais são os *links* quebrados ou imagens que não se carregam quando solicitados e que levam a que as páginas

percam visitantes bem como a sua credibilidade. E em relação a este quesito apenas 11,7% dos sites apresentaram alguns links quebrados, enquanto que a grande maioria (88,2%) apresentavam as informações sem falhas.

O trilho (Onde estou? Onde estive? Onde posso ir?) ou *bread crumb trail* (migalha de pão) é uma analogia à história de João e Maria que deixavam as migalhas de pão nos caminhos percorridos para não se perderem (Memória, 2005). A vantagem deste recurso é permitir que o utilizador dê saltos em diferentes níveis de informação agilizando o acesso e criando desta forma um trilho do percurso. Apesar de mostrar-se relevante, este item quase não foi valorizado pelos sites e portais, ou seja, Apenas 17,6% dos sites e portais contemplaram este trilho, enquanto que 82,3% dos sites e portais deixaram de contemplar esta importante ferramenta.

4.4 Aspectos Positivos e Negativos

Em relação às observações identificadas ao longo da análise dos sites e portais podemos destacar pontos positivos e negativos conforme pode ser observado a seguir:

Aspectos Negativos

- Muita variação no tamanho das fontes entre as páginas.
- Links que não são carregados, ou mesmo conteúdos disponibilizados de forma trocada, ou seja, quando se clica em um link aparece outro conteúdo.

Aspectos Positivos

- | | |
|---|---|
| • Impressão de boletos de pagamento online; | • Rádio online da própria instituição; |
| • Área de interação com ex-alunos da instituição; | • Miateca online; |
| • Acesso a notas e faltas online; | • Visita guiada virtual das instalações física; |
| • Galerias de imagens dos eventos realizados; | • Acervo de livros para consulta online; |
| • Possibilidade de variação das cores, contrastes e tamanho das fontes, o que facilita o acesso a informação por indivíduos com dificuldades especiais; | • Uso de <i>banners</i> para destacar as informações mais relevantes; |

6. Conclusão

Após a realização da análise de vários aspectos dos sites e portais das instituições de ensino superior da cidade de São Luís, pode-se concluir que o perfil destes ambientes em sua maioria possuem o acesso livre, com contato na *homepage*, com algumas ferramentas de comunicação, sendo o *e-mail* a ferramenta mais utilizada, com pouco uso de publicidade. No entanto a grande maioria não permitem que sejam enviadas sugestões de melhoria, bem como o pouco uso de inquéritos online e contadores de visitas.

No que toca as informações: as entrevistas, notícias e indicação de cursos e congressos são as mais freqüentes. Sobre os recursos multimídia a imagem e a animação são as mais utilizadas nos sites e em quase todos os exemplares foi possível observar um destaque especial para as informações mais relevantes, porém nenhum deles utiliza FAQ em seus ambientes. A respeito da usabilidade a maioria tem um tempo de carregamento rápido com uma boa organização do conteúdo, letras serifadas, com menu sempre visível. No entanto, a grande maioria não possui busca interna, um mapa do site, e links quebrados, bem como trilho das áreas percorridas.

À medida que aumenta a facilidade de acesso á internet e também o manancial de informação disponibilizada e a que todos podem aceder, aumenta também a preocupação dos educadores relativamente às questões da credibilidade dos conteúdos disponibilizados nos sites bem como à qualidade das suas funcionalidades técnicas. No entanto, na web, as facilidades de publicação são imensas, mas, em contrapartida, não existe um conjunto de regras capazes de exercer algum tipo de controle sobre a publicação e o *design* das páginas de internet que garantam a qualidade e confiabilidade da informação disponibilizada.

Um portal educacional tem como objetivo principal ser uma porta de entrada a uma vasta fonte de recursos e informação educativa com potencial para complementar, de forma eficaz, o processo de aquisição da informação. No entanto, para que tão importante missão possa ser cumprida é fundamental que, no processo de desenvolvimento e manutenção de um portal educacional, sejam cumpridos uma série de requisitos que garantam a qualidade dos conteúdos disponibilizados bem como a sua usabilidade.

Os resultados obtidos apontam que os sites e portais das instituições de ensino superior na cidade de São Luís ainda precisam melhorar em diversos aspectos que para num futuro breve estes ambientes possam responder a todos os requisitos de qualidade destes ambientes na *web*. Esperamos que esta análise desenvolvida pudesse de alguma forma, sensibilizar os responsáveis pelos portais e sites educativos em geral para a necessidade de

se estabelecerem critérios de qualidade que permitem melhorar a funcionalidade e utilidade dos inúmeros sites e portais hoje existentes online.

Referências

Amstel, F. V. **Design Centrado no Usuário para o Website da Universidade Federal do Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Jornalismo, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2004

Bottentuit Junior, J. B.; Coutinho, C. P. **Concepção de um Portal das WebQuests em Língua Portuguesa: análise de sites existentes e identificação das suas características**. In *Actas do XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, pp. 297-306. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2007.

Bottentuit Junior, J. B.; Coutinho, C. P. **The Conception of a Rubric to Evaluate Educational Portals on the Web**. In *Proceedings of International Technology, Education and Development Conference (INTED 2008)*, Valencia: International Association of Technology, Education and Development. Valencia. 2008.

Boulic, R. and Renault, O. **3D Hierarchies for Animation**. In: *New Trends in Animation and Visualization*, Edited by Nadia Magnenat-Thalmann and Daniel Thalmann, John Wiley & Sons Ltd., England. 1991.

Carvalho, A. A. A.; Simões, A. & Silva, J. P. **Indicadores de Qualidade e de Confiança de um Site**. In M. P. Alves & E. A. Machado (Ed.) *Actas das II Jornadas da Secção Portuguesa da ADMEE: A avaliação e a validação das competências em contextos escolares e profissionais*, Braga, Portugal: CIED, IEP. 2004.

Gonçalves, V.M.B. **Desenvolvimento de Sistemas de Informação para Web: um portal para as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância**. Dissertação de Mestrado em Tecnologia Multimédia. Faculdade de Engenharia. Porto: Universidade do Porto. 2002.

Iahn, L. F. **Portais Educacionais: Uma realidade em evidência**. *Revista Aprender Virtual* Vitoria - ES, v. 2 (1), p. 50 – 57. 2002.

Iahn, L. F. **Portal Educacional: uma análise do seu papel para a educação virtual**. 2001. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, especialização em Mídia e Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina.

Jafari, A. & Sheehan, M. **Designing portals Opportunities and Challenges**. Hershey, PA: Information Science Publishing. 2003

Jeffrey, R. (1994). **Handbook of Usability Testing: How to plan, design and conduct effective test**. New York: John Wiley & Sons.

Memória, F. **Design para a Internet: projetando a experiência perfeita**. Editora Campus. 2005.

Nunes, S. C.; Santos, R. P. **Análise pedagógica de portais educacionais conforme a teoria da aprendizagem significativa**. Revista Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS, v. 4 Nº 1, Julho, 2006 p.13-21. Porto Alegre. Disponível em: www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2006/artigosrenote/a13_21149. Acesso em 26/01/2009

Olsina, L. A. **Metodología cuantitativa para la evaluación y comparación de la calidad de sitios Web** (Tese de Doutorado). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires 1999 (Argentina). Disponível em: <<http://gidis.ing.unlpam.edu.ar/home/personas/olsina/olsina.htm>> Acesso em 09/03/2010.

Rocha, A. **Qualidade dos Portais Web das Instituições Portuguesas do Ensino Superior: Avaliação Inicial**. Actas do Challenges 2003 - III Conferência Internacional sobre Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação/5º SIIE (Simpósio Internacional em Informática Educativa), Braga. Portugal.

Silva, J. P. R. **Análise dos Sites das Escolas Públicas com 2º Ciclo**. Dissertação de Mestrado em Educação, Especialização em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho. 2006

Simões, A. **Avaliação de sites de Matemática e implicações na prática docente**. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho. 2005.

ATIVIDADES ON-LINE MEDIADORAS DA FAMILIARIZAÇÃO COM AS POTENCIALIDADES DE INTERATIVIDADE DA WEB*

Samuel de Carvalho Lima**
(UFC/CNPq)
samclima@gmail.com

RESUMO: *O objetivo deste trabalho é analisar as atividades on-line da disciplina Língua Inglesa 2, do segundo semestre da graduação semipresencial em Letras/Inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC), levando em consideração as potencialidades de interatividade da Web atualizadas em suas propostas. Este estudo resulta na descrição das habilidades desenvolvidas no cumprimento das atividades on-line.*

Palavras-chave: *Atividades on-line; Web; Inglês.*

ABSTRACT: *The aim of this study is to analyze the online activities of the course English Language 2, from second semester of the semi-distance undergraduate course in Letters/English at Federal University of Ceará (UFC), taking into consideration the Web potential of interactivity updated in their proposals. This study results in the description of skills developed in the performance of online activities.*

Key-words: *Online activities; Web; English.*

RESUMÉ: *L'objectif de cette étude est d'analyser les activités en ligne du cours d'anglais langue 2, la second moitié de cours semi-distance de Lettres/Anglais à l'Université Fédérale du Ceará (UFC), en prenant en considération le potentiel d'interactivité du Web mise à jour dans leurs propositions. Ce resultants de l'étude dans la description des compétences développées dans l'exercice d'activités en ligne.*

Mots-cles: *Activités en ligne; Web; Anglais.*

Introdução 0

A interatividade das tecnologias digitais, particularmente o computador conectado à Web¹, constitui uma potencialidade otimizadora do processo de ensino-aprendizagem de

* Este artigo é tributário de algumas reflexões desenvolvidas na dissertação de Lima (2009), intitulada *Letramentos e atividades on-line em Ambiente Virtual de Aprendizagem* e orientada pelo Prof. Dr. Júlio César Araújo.

** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do CNPq e membro do grupo de pesquisa Hiperged. E-mail: samclima@gmail.com

línguas. As práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais, no contexto de ensino-aprendizagem, multiplicam as interações sociais e proporcionam mudanças de comportamento dos sujeitos envolvidos nesse processo, oportunizando o aprimoramento das habilidades linguísticas dos aprendizes (WARSCHAUER, 1997; 1999; LAMY; GOODFELLOW, 1999; BASTOS, 2003; YUAN, 2003; QUEIROZ, 2004; BUZATO, 2001; 2007; 2009; WARSCHAUER; WARE, 2008; PAIVA, 2008; PAIVA; RODRIGUES-JÚNIOR, 2009).

Nesse contexto, a Universidade Federal do Ceará (UFC), por meio do Instituto UFC Virtual, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferece cursos de graduação na modalidade semipresencial. O curso de Letras, com Licenciatura em Inglês, fica a cargo do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e funciona no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Solar. O Solar é um AVA desenvolvido pelo Instituto UFC Virtual que contém ferramentas direcionadas a alunos e professores da Educação a Distância (EaD), permitindo tanto a criação como a participação em cursos semipresenciais e a distância.

Imersas na hipertextualidade² do Solar, as atividades on-line são responsáveis pela mediação dos conhecimentos que são trabalhados no curso semipresencial, dando conta, inclusive, da ausência da relação face a face entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se encontram disponibilizadas no AVA a todo instante, para serem acessadas quantas vezes for necessário, de onde for necessário, no momento em que for necessário, para a realização de diversas interações com o objetivo de seu cumprimento.

Foco de nosso interesse, levantamos a seguinte indagação a respeito das atividades on-line presentes na disciplina Língua Inglesa 2, do segundo semestre do curso de Letras/Inglês atualizada no Solar: em que medida as atividades on-line levam em consideração as potencialidades de interatividade da Web? Acreditamos que, por estarmos diante de propostas de atividades que são atualizadas em ambientes virtuais hipertextuais, podemos encontrar, além da preocupação com os conteúdos de língua que devem ser estudados, uma orientação a respeito das potencialidades de interatividade da Web. Nosso objetivo é, portanto, realizar uma análise das atividades on-line da disciplina Língua Inglesa 2, do segundo semestre do curso de Letras/Inglês atualizada no Solar, AVA da UFC, levando em consideração as potencialidades de interatividade da Web presentes em suas propostas.

¹ Fazemos referência à *Web* em sua concepção mais atualizada, denominada *Web* semântica ou *Web 2.0*, assim compreendida por Snyder (2008).

² Fazemos uso da expressão *hipertextualidade*, no sentido atribuído por Lobo-Sousa (2009), por Lobo-Sousa, Araújo e Pinheiro (2009) e Araújo e Lobo-Sousa (2009). Esses trabalhos compreendem a hipertextualidade como sendo “[...] real e virtualmente a imagem de um texto plural, posto que é a enunciação digital que semiotiza e hibridiza dizeres em múltiplas esferas comunicativas, numa galáxia de enunciados” (LOBO-SOUSA, 2009: 132).

Para a realização de nossa proposta, apresentaremos, adiante: as concepções teóricas que fundamentam o nosso estudo, buscando a compreensão das atividades on-line e das potencialidades de interatividade da Web; a caracterização da nossa pesquisa e dos procedimentos metodológicos adotados; a análise de uma proposta de atividade padrão, oriunda do recorte estabelecido para este artigo; as considerações que finalizam o nosso caminho investigativo percorrido.

Fundamentação teórica 1

Atividades on-line

As atividades on-line apresentam aos alunos uma vasta gama de opções em relação aos caminhos mais adequados às necessidades individuais, bem como podem contrastar facilmente informações conflitantes ou complementares, proposta fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem analítica e reflexiva, conforme sugerem Braga e Costa (2000).

Salmon (2002) propõe o termo e-tivity, em língua inglesa, para se referir a atividades on-line que otimizam uma aprendizagem ativa e participativa, por serem responsáveis pela organização de princípios e pedagogias com foco na implementação do melhor das tecnologias da Web. Embora saliente as inúmeras formas de se ensinar e aprender através da Web, a autora enfatiza o fato de as atividades on-line serem planejadas para serem extremamente eficientes, ressaltando o fato de essas atividades serem facilmente acessíveis, uma vez que suas orientações devem estar expostas em uma mensagem denominada convite.

Segundo Ramos (2004), as atividades on-line são responsáveis pelos comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo interacional de ensino-aprendizagem. Sendo assim, alunos e professores precisam estar conscientes de suas responsabilidades ao proporem e/ou realizarem atividades on-line.

Araújo Jr. (2008: 34) percebe a atividade on-line como “uma estratégia metodológica de uso do potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem e dos recursos colaborativos da Web 2.0”. Compreendendo que existem diversas formas de se analisar uma atividade on-line, o autor cita como um dos aspectos relevantes a ser considerado a utilização de recursos digitais apropriados para a realização da atividade. Tal concepção reforça a responsabilidade da equipe envolvida na elaboração das atividades on-line, que, como parte de sua formação tecnológica, deve pesquisar os recursos a serem utilizados continuamente.

Devido a tudo isso é que acreditamos que, no contexto do Solar, AVA da UFC, as atividades on-line tendem a se apropriar da vasta gama de recursos oferecidos pela Web, e, conseqüentemente, fomentar múltiplas práticas de leitura e escrita nos ambientes virtuais. Vale ressaltar que o nosso interesse pelas atividades on-line surge, inicialmente, de nossa experiência profissional de tutoria no Solar e da dedução da relevância e da independência das atividades on-line em relação aos demais conteúdos que podem ser mediados no AVA – elas são responsáveis, em grande parte, pela forma de avaliação do conhecimento dos alunos, sendo corrigidas pelos mesmos, ou analisadas por tutores e professores, quando solicitado(a) seu envio/postagem. Nossa experiência profissional de tutoria no Solar tem nos possibilitado, também, perceber o interesse que os alunos demonstram por esse conteúdo específico em detrimento dos demais. Isso se deve ao fato de que, muitas vezes, os alunos já possuem algum conhecimento sobre o conteúdo abordado na disciplina, e por isso optam em não dar muita atenção aos conteúdos de explicações, ou informações disponibilizadas para a interação e aquisição de certas habilidades que compreendem determinado tema. Sendo assim, os alunos optam por, diretamente, dedicar seu tempo à interação com a atividade on-line proposta sobre aquele tema e sua realização, certificando-se sobre o que realmente já sabe, ou não.

Na próxima seção, apresentaremos de que forma compreendemos a utilização das potencialidades de interatividade da Web a favor do processo de ensino-aprendizagem.

Potencialidades de interatividade da Web

Acreditamos que, em relação à utilização das novas tecnologias e das potencialidades de interatividade da Web em contexto de ensino-aprendizagem, os educadores “necessitam encontrar formas eficazes e adequadas [...] para ajudar a preparar seus alunos para participar independente, competente, e criticamente em contextos pós-escolares” (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000: 2).³

Cristea (2004), ao considerar que embora a Web e o processo de personalização da Web para objetivos bem definidos, tal como o ensino-aprendizagem de línguas, tenham origens distintas, um pode se beneficiar do outro, e essa confluência pode trazer efeitos sinérgicos. Ao considerarmos a Web como um fenômeno que prioriza a autoria nos processos realizados on-line e na construção das informações vinculadas nos ambientes virtuais, podemos dizer que suas potencialidades encorajam os linguistas aplicados e os professores de línguas a estudar e fazer uso dos seus mais variados recursos no contexto de ensino-aprendizagem. Dessa forma,

³ Nossa tradução do original: “need to find effective and appropriate ways [...] to help prepare students to participate independently, competently and critically in post-school contexts”. (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000: 2).

esse processo pode priorizar a comunicação, interação social, de seus participantes de forma autêntica, que pode ser vislumbrada a partir de práticas sociais de leitura e escrita realizadas em ambientes virtuais.

Para o nosso estudo, as potencialidades da interatividade da Web compreendem, entre outros fatores: a comunicação interativa escrita que estabelece relações entre texto verbal e fala; a comunicação global de muitos para muitos; a criação de hipertextos que desafiam formas tradicionais de escrita; a democratização de criações multimidiáticas; a produção, bem como a edição, de áudio, músicas, fotografias, vídeos, e animações; a publicação, mais facilmente, de documentos para uma audiência global; a vinculação de todas as informações publicadas a uma rede de dados mundialmente conectada (WARSCHAUER, 1997; 1999; WARSCHAUER; WARE, 2008).

Vale destacar que a satisfação de parte da potencialidade da Web tem possibilitado aos pesquisadores novos objetos de estudo, uma vez que os “investigadores têm identificado novos tipos de texto, novas práticas de linguagem e novas formações sociais” (SNYDER, 2008: 163)⁴, resultantes da interatividade proporcionada pela tecnologia digital.

Contemplemos, abaixo, os procedimentos metodológicos que foram realizados para a análise das relações existentes entre as atividades on-line e a atualização das potencialidades de interatividade da Web em suas propostas.

Metodologia 2

Em função de nosso objetivo, nossa pesquisa foi descritiva e exploratória na medida em que aspirou analisar as atividades on-line levando em consideração as potencialidades de interatividade da Web. Consideramos, portanto, que uma abordagem qualitativa possibilitaria uma melhor compreensão da relação entre o objeto, os acontecimentos, os dados e o consequente conhecimento gerado a partir da análise do fenômeno investigado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Em função da extensão de nosso artigo, apresentaremos, em nossa seção de resultados, a análise realizada de um exemplar padrão das atividades on-line que contemplam uma das diversas seções da disciplina Língua Inglesa 2: a seção *Listening and Pronunciation Practice*, em que se pratica a compreensão auditiva e a pronúncia de fonemas, palavras, frases e diálogos referentes ao assunto da aula.

⁴ Nossa tradução do original: “researchers have been identifying new text types, language practices and social formations” (SNYDER, 2008: 163).

Os nossos procedimentos metodológicos foram os seguintes: 1) acesso ao Solar, AVA da UFC, na disciplina de Língua Inglesa 2: Compreensão e Produção Oral; 2) localização das atividades on-line; 3) descrição das atividades on-line tendo em vista a atualização das potencialidades de interatividade da Web.

Resultados e discussão 3

Atividades on-line presentes na seção intitulada *Listening and Pronunciation Practice* geralmente se encontram fora dos limites do AVA Solar, isto é, o aluno é orientado a clicar em um link que o remeterá a uma nova página da Web em que a atividade on-line propriamente dita estará à disposição para ser realizada. Na figura 1, abaixo, o aluno, após ter procedido à navegação para fora dos limites do AVA Solar, é orientado a clicar na alternativa correta, isto é, na forma linguística que faz referência à ilustração, após ter ouvido a pronúncia de todas as formas presentes em uma série de múltipla-escolha. Vejamos a ilustração dessa atividade on-line, padrão das propostas encontradas nessa seção:

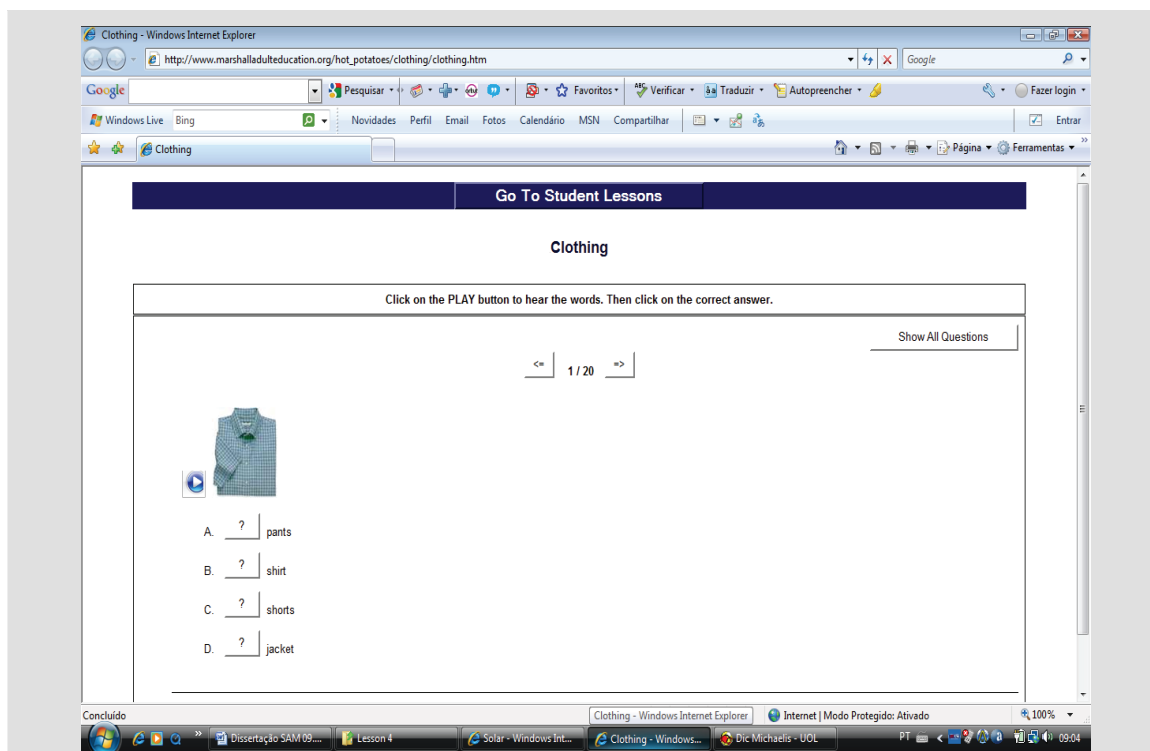


Figura 1 – Atividade on-line presente na seção *Listening and Pronunciation Practice*, da disciplina *Língua Inglesa 2*.

Neste caso, estamos diante de uma atividade on-line que, ao propor o tratamento da compreensão auditiva e a pronúncia de fonemas, palavras, frases e diálogos referentes ao assunto da aula, oportuniza aos alunos a navegação em ambientes virtuais distintos do AVA Solar. Estamos cientes de que a habilidade de navegação em diferentes ambientes virtuais favorece uma diversidade na prática de leitura do aluno, como também proporciona certa familiaridade com essa possibilidade de interatividade da Web, sendo pertinente o destaque a esse aspecto atualizado pela proposta de atividade em questão.

Dessa forma, podemos dizer que essas atividades on-line são caracterizadas, entre outros aspectos, pelo fato de proporcionarem aos alunos, participantes do processo de ensino-aprendizagem no Solar, o costume com a navegação em ambientes virtuais distintos simultaneamente, pois os alunos terão que estar presentes tanto na página da Web em que o Solar está sendo atualizado, quanto em outra página da Web com a qual fará interações com o objetivo de cumprir a atividade on-line proposta.

Além disso, nesse tipo de atividade on-line, flagramos a naturalização das propostas em relação à conformação e potencialidade dos ambientes virtuais hipertextuais, uma vez que as atividades on-line dessa categoria nos oferecem uma exposição com os variados recursos multimodais disponíveis na Web, como, por exemplo, a integração de áudio, imagem e texto verbal. Os dados, portanto, conduzem-nos a considerar essas duas particularidades, de costume e naturalização, como potencialidades dessas atividades on-line presentes no Solar, onde o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira é realizado.

Diante desses aspectos, oriundos dos próprios dados, decidimos categorizar esse tipo de atividade on-line como atividade on-line mediadora da familiarização com as potencialidades de interatividade da Web. Por conseguinte, as habilidades 1) navegar em ambientes virtuais distintos simultaneamente, acessando duas ou mais páginas da Web, e 2) interagir com variados recursos multimodais emergem de nossos dados como práticas oportunizadas nesse contexto, potencialmente mediadas pelas atividades on-line dessa categoria. E isso ocorre pelo fato dessas atividades on-line levarem em consideração algumas das potencialidades de interatividade da Web.

Em relação às atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades da Web, presentes no universo de nossa investigação, podemos dizer que elas têm seu foco nos conteúdos de compreensão auditiva e de pronúncia de fonemas, palavras, frases e diálogos, apresentando-se como realizadora de um estudo auto-monitorado, atualizando, em potencial, a aprendizagem auto-dirigida (AMARAL; COSTA AMARAL, 2008). Nas atividades on-line desta categoria, encontramos, na maioria das vezes, uma configuração constituída por propostas relativamente simplificadas, com orientações breves, sendo que seu maior interesse está ligado, geralmente, ao padrão formal da língua em estudo – pronúncia padrão americana ou britânica.

Essas atividades on-line apresentam uma única interação possível a ser realizada – entre alunos e proposta de atividade propriamente dita, promovendo uma reflexão em nível elementar, não deixando abertura para uma atitude autônoma e criativa em relação às escolhas linguísticas dos sujeitos, que não são possibilitados de tentar se aventurar com um repertório próprio, ou instigado pelo nível de dificuldade da atividade.

Em relação a algumas limitações quanto à atualização das potencialidades de interatividade da Web por essas atividades, podemos dizer que: 1) não se é estabelecida, em momento algum, a interação entre sujeitos, o contato entre indivíduos ou grupos de indivíduos, mediante a seleção de alguma ferramenta, síncrona ou assíncrona, para um propósito comunicativo definido; 2) em momento algum é solicitado do aluno uma postura em que ele proceda à criação de páginas na Web, ou à combinação de texto com outras mídias no formato hipertextual; 3) não há orientação em relação à localização, seleção e utilização de dados presentes na Web, muito menos à atitude de citar e dar créditos às fontes encontradas (SHETZER; WARSCHAUER, 2000).

Por fim, as atividades on-line mediadoras da familiarização com as potencialidades de interatividade da Web oportunizam: 1) a navegação simultânea em ambientes virtuais distintos, atualizados em diferentes páginas da Web; 2) o auxílio na interação com os variados recursos multimodais de forma integrada, tais como o texto verbal, os recursos de áudio e vídeo; 3) o favorecimento da familiarização com os recursos presentes no Solar, resultantes da personalização da potencialidade da Web.

A seguir, apresentamos algumas considerações, em caráter conclusivo, com relação aos resultados e à discussão estabelecidos por nossa investigação.

Conclusão 4

Para sermos letrados digitalmente, precisamos alterar modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais que podem ser atualizados nos ambientes virtuais e, por isso, faz-se urgente levarmos esses aspectos em consideração nos contextos de ensino-aprendizagem (XAVIER, 2005; ARAÚJO, 2007). Fazendo alusão às palavras de Ribeiro (2008: 35), acreditamos que o pesquisador que se dedica a investigar algum fenômeno relacionado à interface Linguagem e Tecnologia deva proceder a “recortes dentro de recortes, à maneira de um hipertexto”, pois estamos lidando com um universo amplo demais que necessita de diversas subcategorias. Sendo assim, optamos por eleger as atividades on-line como responsáveis, em potencial, pelo desenvolvimento de habilidades diversas, quando também são diversos os recursos de interatividade da Web por elas atualizadas. E, ao fazermos essa escolha, estamos conscientes de que ela se dá em detrimento a possíveis outros aspectos e

conteúdos que possam aparecer nesse contexto, dependendo dos propósitos pedagógicos de cada disciplina ou curso.

Tendo em mente as implicações pedagógicas que emergem das discussões e resultados, percebemos que, tanto a flexibilidade dos recursos de interatividade da Web, quanto a criatividade dos professores/tutores responsáveis pela elaboração e oferecimento das atividades on-line no AVA, podem ser agentes motivadores da manifestação de atividades on-line que se tornem mais complexas e exija de seus sujeitos-alunos uma reflexão mais elaborada para a sua execução.

Referências 5

AMARAL, L. H.; COSTA AMARAL, C. L. Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. **Interações Virtuais**: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ARAÚJO JR, C. F. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação e colaboração na Web 2.0. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. **Interações Virtuais**: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 46, p. 79-92, jan./jun. 2007.

ARAÚJO, J. C.; LOBO-SOUSA, A. C. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2009.

BASTOS, H. P. P. Letramento eletrônico em língua inglesa: da teoria à prática. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, ano 5, n. 3, p. 23-37, set./dez. 2003.

BRAGA, D.; COSTA, L. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (36), p. 61-79, Jul/Dez 2000.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Multimodais Críticos: Contornos e Possibilidades. **Crop (FFLCH/USP)**, v. 12, p. 108-144, 2008.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2007.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, p. 1-38, 2009.

CRISTEA, A. I. What can the Semantic Web do for Adaptive Educational Hypermedia? **Educational Technology & Society**, 7 (4), 40-58, 2004.

LAMY, M.; GOODFELLOW, R. "Reflective Conversation" in the virtual language classroom. **Language Learning & Technology**, v. 2, n. 2, p. 43-61, 1999.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and Techno-literacy**: managing literacy, technology and learning in schools. New South Wales: Allen & Unwin, 2000.

LOBO-SOUSA, A. C. **Hipertextualidade**: uma abordagem enunciativa de hipertextos. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LOBO-SOUSA, A. C.; ARAÚJO, J. C.; PINHEIRO, R. C. Letramentos que emergem da hipertextualidade. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 111-122.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, V.L.M.O. Internet e sistemas de busca: ampliando o universo de professores e aprendizes de língua inglesa. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Ensino da Língua Inglesa**: contribuições da Linguística Aplicada. Campo Grande: Editora ANAES, 2008. p. 43-58.

PAIVA; V.L.M.O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. Investigating interaction in an EFL online environment. In: **Handbook of Research on E-learning methodologies for language acquisition**. Hershey PA: Information Science Reference (IGI Global). 2009. p. 53-68.

QUEIROZ, E. S. C. Educação a distância: uma investigação sobre possíveis contribuições para a educação continuada de professores de língua estrangeira (inglês). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 11-44, 2004.

RAMOS, S. G. M. Atividades on line no curso de letras: percepção dos discentes e estabelecimento de novos padrões interacionais. **Entretextos**, Londrina, v. 4, 2004.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SALMON, G. **E-tivities**: the key for active online learning. Inglaterra (Northants): Kogan Page, 2002.

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (org.). **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 171-185.

SNYDER, I. **The literacy wars**: why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Crows Nest: Allen & Unwin, 2008.

WARSCHAUER, M. A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. In: MURPHY-JUDY, K.; SANDERS, R. (Org.). **NEXUS**: The convergence of language teaching and research using technology. Durham: Computer Assisted Language Instruction Consortium, 1997.

WARSCHAUER, M. **Electronic literacies**: language, culture, and power in online education. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

WARSCHAUER, M.; WARE, M. Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy. In: COIRO, J.; KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C.; LEU, D. J. (Org.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 215-240.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

YUAN, Yi. The use of chat rooms in an ESL setting. **Computers and Composition**, Nova York, v. 20, n. 2, p. 194-206, 2003.

VOZES DO HIPERTEXTO 2009.

Cristiano de Sales
(UFSC)

cristianonupill@yahoo.com.br

RESUMO: *O texto consiste numa opinião crítica acerca do III Encontro Nacional sobre Hipertexto, que se realizou em outubro de 2009, em Belo Horizonte, MG. Por se tratar de um evento interdisciplinar focado num único conceito, o de hipertexto, julgamos importante a constatação das diferentes vozes que lá se apresentaram, bem como uma reflexão sobre a possibilidade de entrelaçamento das mesmas.*

Palavras-chave: Espaço Digital, Uso, Comunicação.

ABSTRACT: *The text embodies a critical opinion regarding the III Encontro Nacional sobre Hipertexto held in october 2009 in Belo Horizonte, MG. Due to the interdisciplinary nature of the concept and the seminar itself, we consider important to embrace the different voices that are part of this discourse, as well as a reflexion upon the possibility of putting these voices together.*

Key words: Digital Space, Usage, Communication.

RESUMÉ: *Le texte se compose d'un avis critique sur la III Encontro Nacional sobre Hipertexto, qui s'est tenue en Octobre 2009 à Belo Horizonte, MG. Parce que c'est un événement interdisciplinaire axée sur un concept unique, l'hipertexte, nous jugeons important de vérifier les différentes voix qui ont été présentés là-bas, ainsi qu'une réflexion sur la possibilité d'entrecroisement de la même.*

Mots-clé: Espace Numérique, Utilisation, Communication

Realizou-se em outubro de 2009, no Cefet-MG, em Belo Horizonte, o *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*¹; um evento em que profissionais da lingüística, da pedagogia, da literatura, da comunicação e de outras áreas se reúnem para debater e mostrar resultados de pesquisas feitas acerca da noção de hipertexto. O encontro é bianual e já foi realizado em Recife e Fortaleza. A partir dele, outras estruturas e núcleos de pesquisas se consolidam no fomento desse debate (o Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional, NEHTE, é um exemplo dessa projeção).

Acompanhar e, claro, participar dessas conversas que se cruzam no Encontro Nacional sobre Hipertexto é, assim queremos entender, interar-se da forma como esse conceito, ou

¹ <http://www.hipertexto2009.com.br/anais.html>

noção, vem sendo refletido e utilizado nas diferentes instituições de ensino espalhadas pelo Brasil. Vemos, nessa reunião de profissionais acadêmicos, a oportunidade de tomar conhecimento das diferentes concepções de abordagem do hipertexto, bem como perceber a grande discrepância de entendimento sobre o mesmo, o que, em certa medida, enriquece o debate.

Dissemos em certa medida por entendermos que num dialogo frutífero as discrepâncias de idéias são fundamentais enquanto partes constituintes da equação e não como resultado a ser comemorado, pois entendemos que isso legitima uma relativização abusiva e improdutiva.

Claro, não queremos também aqui levantar a bandeira da unicidade do sentido, ou de qualquer discurso que se fie numa autoridade atrofiadora de diferenças. Queremos apenas afirmar que se pessoas de áreas de pesquisas diferentes se encontram para se ocuparem de um mesmo assunto, ou seja, se elas compartilham de um mesmo desejo, que estejam abertas para o aprendizado e a mudança de paradigmas e concepções. Caso contrário, nada justificaria um congresso. Essa disposição em aprender para mudar velhas concepções não pode apontar também para uma nova verdade absoluta, e menos ainda que essa verdade pertença a um grupo que tenha se empenhado para arrebanhar seguidores no congresso.

Apelando a moldes antigos de argumentação, podemos pensar que o que fica como síntese de uma boa conversa não está na tese nem na antítese, mas sim numa terceira coisa que aparece e que paira no ar como uma atmosfera constituída por todos. Mas é obvio que se assim pretendêssemos estaríamos falando de uma circunstância ideal de dialogo, e bem sabemos que nada há de ideal num congresso em que distintas frentes de trabalho se reúnem para pensar um mesmo objeto. Pensemos então em circunstâncias reais: o Hipertexto 2009, em Belo Horizonte.

Apesar dos possíveis cuidados que toda a organização de um evento que se pretenda interdisciplinar deve ter para não segregar demais os temas em mesas homogêneas (no que diz respeito às abordagens e, às vezes, às instituições que compõem as mesas) em algumas ocasiões foi possível notar a predominância exacerbada das vozes de apenas uma disciplina; o que nos parece um tanto natural. Diante disso, o que se notou foi que nas mesas (inclui-se aqui também as conferências) em que predominavam as discussões em torno do letramento digital, dos games pedagógicos e do aprendizado acerca das ferramentas tecnológicas (computadores propriamente ditos) para fins educacionais, zelou-se em demasia pelas concepções hierárquicas de ensino: aquelas dentro das quais um professor domina determinado assunto e o transmite aos alunos, que não mais farão que reutilizar, ou reproduzir, o conteúdo ensinado por alguém de maior autoridade e sabedoria.

Já em mesas em que a predominância das vozes foi da literatura, notou-se um esforço concentrado em teorizar o hipertexto ou em expor experiências, ainda superficiais, implementadas a partir de blogs ou sites elaborados exclusivamente para contextos de salas de aula.

Houve vozes de outras disciplinas como as da engenharia, da semiótica, da criação artística, etc, e, não raro, essas vozes, junto com as já citadas, chegaram a se misturar nos rápidos debates que ocorriam após cada apresentação de trabalho e de pesquisa. Mas, a angústia de quem acompanha um debate interdisciplinar na expectativa de ouvir os sotaques se entrelaçando é perceber que cada debatedor acaba lutando para que o sotaque da sua disciplina prevaleça (com tudo o que há de bom ou desatualizado nas concepções que defende).

Levando-se em conta esse panorama, profissionais que trabalham hoje em cursos de comunicação, ou neles se formaram, parecem estar um pouco mais abertos ao entrelaçamento dos sotaques².

E de que forma parece se dar essa abertura? Pela simples aceitação de que as ferramentas da comunicação digital (o hipertexto quase sempre apareceu atrelado a elas) estão aí para serem antes de qualquer coisa usadas e não necessariamente teorizadas; e menos ainda dominadas para maior segurança de quem encara uma sala de aula repleta de jovens alunos.

Um grave problema no discurso de quem zela pela manutenção do paradigma hierárquico de ensino e aprendizagem é ignorar que durante séculos de ensino institucionalizado o professor era aquele que dominava com sobra de experiência e sabedoria os escritos a serem transmitidos. Hoje em dia, se aceitarmos as ferramentas da informática como instrumento de escrita (é o mínimo que se espera de um professor que esteja disposto a trabalhar com e no tempo presente) perceberemos que essa relação hierárquica entre quem domina os escritos e quem aprende para (re)utilizar esta dissolvida.

Claro, se na condição de professores utilizarmos os computadores apenas como um depósito de conteúdos previamente delimitados que depois serão consultados por alunos, num ambiente cerceado por senhas e monitores-bolsistas, ainda assim teremos alguma chance de continuarmos no topo da hierarquia da educação. Mas, bem sabemos que o computador reduzido a essa prática não passará de uma máquina mais sofisticada, e até

² Justiça seja feita, não apenas o povo da comunicação se mostrou disposto a essa abertura, o professor Buzzato, do IEL da Unicamp, por exemplo, juntou seu sotaque aos de Sérgio Amadeu e André Deak numa conferência bastante produtiva no segundo dia do evento. Mas como estamos falando de congresso, torna-se difícil analisarmos cada caso isoladamente e por isso caímos, inevitavelmente, em algumas generalizações, onde uma minoria acaba representada por uma maioria.

mesmo lúdica, de manutenção de discursos desatualizados de ensino e aprendizagem (desatualizados porque hierárquicos).

A atualização dos discursos de educação que querem incorporar ao trabalho as ferramentas da comunicação real e presente entre os jovens (a comunicação digital) passa pela aceitação de que muitas vezes o aluno que se senta e ouve o professor entende com mais propriedade a técnica de manipulação da escrita sobre a qual o professor tenta falar. Para tanto, o professor deve entender que não se trata de falar sobre essa técnica de escrita e tentar incorporá-la de maneira absurdamente limitada nas práticas de sala de aula, mas sim de simplesmente usá-la como meio de comunicação, o que por princípio ela é.

Porém, não são apenas os agentes da educação que patinam para compreender que o hipertexto quando inserido em computador serve antes de qualquer coisa para ser usado. Os teóricos e professores da literatura que se ocupam do tema também se empenham em teorizar sobre essa forma de escrita como se se tratasse de um objeto oferecido à contemplação e não ao uso. A esse professor teórico³ caberia, talvez, o entendimento de que apenas a partir da frequência das textualidades ambientadas no ciberespaço é que se pode elaborar alguma teoria sobre as mesmas. Como poderia um pretense teórico contribuir na elaboração de uma nova episteme sem se impor o mínimo de intimidade com o campo onde ela se forma?

A intuição que parece nos oferecer os comunicadores e conferencistas do *Hipertexto 2009* que lá falaram com a voz da comunicação (jornalistas, publicitários, designers etc), ajuda-nos até mesmo a compreender práticas propostas a partir do computador que não se pretendem apenas comunicativas, no sentido clássico do termo (emissor, mensagem, receptor): é o caso da criação artística e poética que já se propõem no espaço digital. Essa sugestão, de que se aprende a partir do uso, faz-nos entender o quanto a proposição de poéticas para as investidas artísticas em ambiente digital esta diretamente ligada a uma compreensão do modo como essa diferente escrita esta operando (*modus operandi*); e que a partir desse entendimento é que poderemos propor uma estética para as criações diretamente programadas em computador. De forma bastante clara, temos que aprender que pensar criticamente a literatura, as artes, e a própria comunicação nada mais é do que descrever o seu estado presente, sua aparição, sua apresentação. Portanto, perguntas como 'o que é a literatura, a arte, a comunicação, etc?' conduzem as pesquisas por caminhos essencialistas demais; como se responder essas perguntas equivalesse a dar cabo das discussões todas que giram em torno dessas práticas, categorizando-as e as deixando descansar em lugar seguro. As perguntas que acreditamos mais propulsoras para as investigações acerca do estado da

³ Falo como pesquisador formado em letras e integrante de um programa de Pós-Graduação em literatura.

literatura, da arte, da comunicação, etc, são: como é, ou, como esta a literatura, a arte, a comunicação...?

Em algumas das falas proferidas nas mesas de comunicações simultâneas (simultaneidade essa que inviabiliza a percepção de todas as vozes do evento) notou-se a imprescindível investigação acerca do hipertexto como um conceito, ou procedimento composicional, verificado ainda, ou já, no meio impresso, sobretudo no que toca à criação literária. Essas pesquisas que se debruçam sobre o hipertexto impresso são elucidativas no sentido de demonstrar que essa estratégia de composição textual não é inerente ao computador e à web; estes apenas aplicam a lógica hipertextual e, conseqüentemente, potencializam o procedimento que já se verificava no meio impresso. E em algumas dessas apresentações notamos a percepção, que queremos aqui exigir, de que compreender a noção de hipertexto não passa pela ambição de atingir uma essência. Falamos isso porque um crítico recorrente nas análises que se faz sobre o hipertexto, na literatura sobretudo, é o francês Gérard Genette. Este se propôs a teorizar o processo composicional chamado hipertexto através de uma consistente obra, chamada *Palimpsestes*, constituída de centenas de páginas de demonstração do movimento hipertextual utilizado ao longo da literatura clássica. Ou seja, mesmo implusionado pelo desejo de teorizar sobre essa produção textual, Genette optou por demonstrar o uso que se fez e faz disso na literatura impressa.

Mas pra não ficarmos apenas com a crítica literária, pensemos no filósofo e sociólogo Theodor Nelson (projeto Xanadu), ou no conclamado teórico da cibercultura, Pierre Lévy, ou ainda no pragmático George Landow. O primeiro voltou todo seu trabalho para as tecnologias de informação; é conhecido por ter sido um dos primeiros a empregar o termo hipertexto e sempre esteve preocupado com a facilidade do uso da informação; hipertexto para ele tem ligação direta ao modo de operação, por isso seu trabalho sempre teve um caráter antes demonstrativo que essencialista. O segundo, francês que aparece sempre atrelado aos debates de cibercultura e espaço virtual, propôs um conceito para o virtual em seu livro *O que é o virtual?*, apoiando-se fundamentalmente em Gilles Deleuze, dedica-se hoje a implementação de mecanismos de websemântica, o que nos mostra que ele também conciliou a tentativa de teorizar sobre o hipertexto aos procedimentos de uso dos textos. George Landow, por fim, é talvez o mais exagerado dos teóricos do hipertextos, pois o mesmo tem por hábito afirmar que o hipertexto eletrônico funciona como laboratório em que as teorias pos-estruturalistas francesas podem ser vistas em prática.

Não estamos aqui preocupados em tomar partido de nenhuma das correntes de trabalho acima citadas, apenas as elencamos aqui para demonstrar que até mesmo os mais diferentes projetos críticos, ou esforços de teoria (com todo o interesse político que incentiva, e

as vezes permeia em demasia as pesquisas) passam pela compreensão de que a busca de esclarecimento acerca de um conceito não pode seguir caminhos essencialistas demais.

Mas, voltando para a crítica literária. Os trabalhos que se ocupam do hipertexto enquanto procedimento textual aplicado ainda ao meio impresso nos permitem entender a diacronia do conceito que hoje se encontra potencializado no computador e na web. Compreender essa potência é apenas o primeiro passo⁴ nessa transformação da escrita que resultara em significantes que entrelaçam diferentes fenômenos da linguagem (verbo, som e imagem) por meio de uma linguagem artificial e codificada.

Eis aqui um ponto importante a ser entendido para que se teorize acerca da textualidade digital. A principal característica, talvez a única de fato, que distingue as textualidades digitais das demais textualidades que se verifica na história⁵ é a elaboração de uma linguagem artificial que intermedeia a impressão física deixada pelo escritor no gesto da escrita (pressionar o botão do telado) e o resultado desse gesto na tela do computador. Referimo-nos, claro, à linguagem binária, ou linguagem codificada dos zeros e uns. É nessa linguagem artificial de programação que o artista do meio digital atua; é nela que ele propõe o entrelaçamento do som, da imagem e do verbo, reservando também o espaço de intervenção do leitor.

No entanto, não precisamos exigir aqui que o teórico da literatura se dedique exaustivamente à linguagem de programação para garantir a autoridade de seu discurso. Uma mudança importante no paradigma da criação artística, tendo-se em mente a utilização do computador, esta justamente na diferente maneira que o artista passa a trabalhar cotidianamente. Se antes poetas e pintores se fechavam em gabinetes, ateliês ou se isolavam em passeios solitários por entre a natureza e a cidade, hoje o mesmo trabalha sua criatividade acompanhado de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Não raras são as obras de criações digitais que elencam um grande grupo de autores, que se dividem em engenheiros, programadores, matemáticos, poetas, músicos, etc.

Ora, se o trabalho cotidiano do artista passa por essa transformação é natural entendermos que o crítico dessa arte também bebera em fontes interdisciplinares; logo, não precisamos mais sustentar aquela empáfia autoritária de um crítico que estabelece verdades da obra. Alias, a verdade mais imediata que aparece diante desse novo paradigma de criação

⁴ Mas não menos importante, pois ele constitui a base lógica e funcional da interface de apresentação das informações na tela do computador.

⁵ Estamos pensando no percurso material da escrita mesmo: desde as inscrições em cavernas, passando pelos estiletos deixando marcas em couro de animais, pela imprensa de Gutemberg para chegarmos nos textos digitados (ou digitalizados) em computadores.

artística é que os sentidos dos diferentes objeto de arte devem ser propostos de maneira colaborativa.

Essa nova maneira de trabalhar já nos revela também o quanto uma poética para as inscrições literárias feitas em computador esta atrelada a uma operação (a um uso), bem como nos ajuda a aceitar o quão colaborativo deve ser o trabalho nesse ciberespaço. Nessa atividade menos individual vemos não a possibilidade do trabalho interdisciplinar, mas sim a necessidade do mesmo.

A estrutura que vem sendo proposta nos Encontros Nacionais sobre Hipertextos mostram o quanto as instituições estão atentas a esse paradigma interdisciplinar da produção intelectual e inventiva. No entanto, as vozes que lá debatem não parecem querer abrir mão das estruturas verticais de produção intelectual⁶ para então visualizar o horizonte repleto de diferentes falas e formas que compõem o espaço digital. Contudo, é importante ressaltar que essa heterogeneidade toda de falas e formas não nos remete à relativização abusiva criticada acima, pois não se trata de relativizar, mas sim de compreender que as diferenças convergem no espaço digital e que somente na freqüentação dele é que conceituaremos qualquer coisa a respeito da arte, da literatura, da comunicação e das relações humanas que se instauram por meio de hipertextos eletrônicos no ciberespaço.

E, por fim, se ressaltamos acima a maior predisposição dos profissionais da comunicação para o entrelaçamento das vozes que se cruzam no *Hipertexto* não o fizemos por entender que eles dominam melhor esse novo *ethos* que se nos apresenta, mas apenas por estarem mais atentos à necessidade de manipulação dos hipertextos.

⁶ Grande parte das universidades se percebe e se deseja assim.