

Editorial Volume 8

Caríssimo (hiper)leitor,

Trago-lhe boas notícias: o Volume 8 da Revista Hipertextus está no ar. Com nove textos acadêmicos, a revista chega bastante variada tematicamente. Entre os nove trabalhos desta edição, há interessantes discussões que abordam desde os limites das fronteiras digitais à paixão no ciberespaço, passando por letramento digital, leitura e formação de professor on-line, estratégias de referenciação em redes sociais e as marcas da presença da voz do outro no discurso do eu. Nosso objetivo é manter você atualizado e, por isso, organizamos uma edição recheada de revelações científicas. Ao mesmo tempo em que elas nos fazem refletir teoricamente, também conseguem transformar nosso fazer acadêmico-pedagógico em uma atividade mais eficaz e saborosa. É isto que move a Hipertextus.

Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar, trabalho de autoria de Solimar Patriota SILVA, abre esta edição da Hipertextus. A autora faz uma revisão conceitual sobre letramento digital e discute a ausência da formação docente no que se refere à necessidade de aquisição deste tipo de letramento por parte dos profissionais de educação. Ela salienta que tal formação não pode ser apenas técnica, mas deve ser, sobretudo, crítica e reflexiva. Na sequência, o (hiper)leitor vai encontrar o artigo intitulado Ler hipertextos e jogar videogames: aproximações. Os autores Samir GHAZIRI e Dagoberto ARENA analisam aspectos da leitura no hipertexto relacionando-a à prática de jogos eletrônicos. Esse trabalho é resultado de uma pesquisa empírica realizada com estudantes de uma escola pública brasileira.

Dois ensaios discutem as ações humanas no mundo digitalizado. As fronteiras do digital, de autoria de Imad SALEH e Houche HAKIN, busca responder quais têm sido as consequências da falta de fronteiras no espaço digital. Os impactos econômicos, sociais e culturais da ausência de demarcação de limites do ciberespaço são discutidos neste ensaio que tem a tradução do original em francês por Antonio Carlos XAVIER. Amores on-line: tessituras de amor no ciberespaço é outro trabalho do mesmo gênero ensaio contido nesta edição da Hipertextus. Glaucenilda GRANGEIRO trata das representações amorosas no espaço digital e avalia o amor teclado e postado na internet.

Como o discurso do outro é percebido no discurso do eu? A resposta a essa questão se encontra no artigo de Siane GOIS, Maria José LUNA e Ewerton ÁVILA. Com base na perspectiva teórica de Bakhtin e seu Círculo, os autores intitularam o trabalho resultante da pesquisa de A Aula webconferência: algumas considerações acerca da presença do discurso do outro no discurso do eu. Ali analisaram o funcionamento sociodiscursivo do gênero conferência agora "repaginado" na web. Natália SPERANDIO objetivou demonstrar o modo com o qual a linguagem verbal e visual constroem o sentido em um texto digital. O artigo Multimodalidade e processamento metafórico em um texto digital: abordando o sentido a partir da interação entre o modo verbal e imagético toma como objeto de investigação uma charge animada. As análises focaram atenção nas metáforas cuja efetivação precisa ocorrer tanto ao nível verbal quanto ao nível visual para serem totalmente compreendidas.

A criatividade e a argumentação são temas do artigo Das redes sociais à sala de aula: as expressões nominais como estratégias de referência criativa e de argumentação na produção textual. Os pesquisadores Antonio Carlos XAVIER e Ilka Werkhäuser de LIRA observaram que jovens autores de textos on-line usam natural e criativamente as expressões nominais para argumentar a favor ou contra os referentes construídos em seus discursos. Já no artigo Práticas de linguagem e a vida na sala de aula virtual, a autora Tânia Gastão SALIÉS discute formas de promover o encontro entre o potencial tecnológico da aprendizagem a distância com as práticas de linguagem que levem à autoria colaborativa, à reflexão e à interação.

Fechando este volume da Hipertextus você vai encontrar a resenha de Acir Mário KARWOSKI sobre o livro do americano Douglas RUSHKOFF, autor de As dez questões essenciais da era digital: programe seu futuro para não ser programado por ele. O livro foi publicado no Brasil pela Editora Saraiva e traz curiosas sugestões sobre como lidar com as tecnologias que têm invadido cada vez mais nosso cotidiano.

Este editor e sua equipe de pareceristas esperam que você faça um bom proveito dos textos publicados nesta edição, ao mesmo tempo em que agradecem por sua preferência.

Boa (hiper)leitura!

Antonio Carlos Xavier
Editor - NEHTE/UFPE

LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ERA DA WEB 2.0: O QUE, COMO E POR QUE ENSINAR?

Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO / UFRJ)

RESUMO: *Este artigo objetiva conceituar letramento digital e discutir como a formação docente deve ser feita tendo em mente o desenvolvimento do letramento do próprio professor, de modo a que essa formação seja crítica e reflexiva e não apenas tenha preocupação com o caráter técnico do domínio das ferramentas do ambiente eletrônico.*

PALAVRAS-CHAVE: letramento digital; formação continuada de professores; Web 2.0

ABSTRACT: *This paper aims to conceptualize digital literacy and discuss how teacher training should be done keeping in mind the teacher literacy development, so that such training is critical and reflective and not just be concerned with the mastery of technical tools in the digital environment.*

KEYWORDS: digital literacy; teachers continuing education; Web 2.0

RESUME: *Cet article vise à conceptualiser et à discuter de la façon la formation des enseignants d'alphabétisation numérique devrait être fait en gardant à l'esprit le développement de l'alphabétisation de leur propre maître, de sorte que cette formation est critique et réfléchie, et pas seulement se préoccuper du caractère technique de la région de outils de l'environnement électronique.*

MOTS-CLES: culture informatique, la formation continue des enseignants, le Web 2.0

Introdução

A rede mundial de computadores tem recebido um número cada vez mais crescente de usuários e, de igual maneira, aumenta também a oferta de cursos na modalidade a distância ou a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) em aulas presenciais. Desta maneira, a formação docente inicial ou continuada não pode passar incólume a essas mudanças. Não se pode formar professores para atuar nos moldes da educação do passado. Entretanto, segundo Geraldini (2003: 46 *apud* Tavares, 2007), ainda há “grande carência de pesquisas sobre a prática docente reflexiva no ambiente digital”. Isso porque, muitas vezes a formação do professor, no que tange a inserção das NTICs em sua prática, acaba sendo confundida com a ideia de curso de computação, ou seja, centra-se na preocupação com o treinamento do professor no uso de *hardware* e *software* em suas aulas. Em outras palavras, percebemos que o foco recai sobre a alfabetização digital, de caráter meramente instrumental, não no letramento, de forma crítica.

Para Tavares (2007) a reflexão crítica na formação docente pode contribuir para a superação de perspectivas reducionistas, como: “o simples treinamento do professor em aspectos tecnológicos (...), ou em técnicas de interação on-line (...), ênfase na experimentação prática, em que se aprende simplesmente fazendo, sem um estudo mais aprofundado e sistemático sobre o assunto (...)”.

Assim, o objetivo deste artigo é trazer uma discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento digital, em contraposição aos termos alfabetização e letramento da cultura letrada, no sentido tradicional. Além disso, este trabalho se propõe refletir sobre a formação docente continuada *em* e *para* contextos digitais, principalmente no que se refere à inserção das tecnologias na prática pedagógica, de modo a contribuir para uma formação reflexiva e crítica quanto ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) na prática docente.

Alfabetização e Letramento Digital

Embora ainda não haja um consenso sobre a compreensão do termo *letramento* em nossa sociedade do papel, a palavra já vem sendo muito utilizada na *cibercultura* (SOARES, 2002: 144). Na verdade, já se fala não apenas em um letramento, mas letramentos, no plural. Isto porque, mesmo pessoas consideradas letradas na escrita e no manuseio de textos impressos diversificados podem, por exemplo, apresentar um grau de letramento muito baixo ou mesmo uma não alfabetização para os contextos digitais.

Desta maneira, neste texto traçamos um paralelo entre alfabetização e letramento tradicionais, no sentido de apropriação da cultura escrita, com alfabetização e letramento da cultura digital, onde o texto escrito assume formas diversas em um mesmo suporte: a tela do computador.

Xavier (*online*) afirma que alfabetizado é todo aquele que, embora saiba decodificar os sinais gráficos de seu idioma, ainda não se apropriou plenamente das habilidades de leitura e escrita. São aqueles indivíduos que passaram por uma escola, porém leem com dificuldade e pouco escrevem e, quando o fazem, produzem apenas gêneros discursivos considerados mais simples, como bilhetes, listas de compras etc.

Ao falar da contribuição da perspectiva psicogenética para a área da alfabetização, Soares (2004: 10-11) mostra que a criança deixa de ser dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita e passa a ser sujeito que interage com a língua em seus usos e práticas sociais, ou seja, ela passa a interagir com o material autêntico de leitura, não os artificialmente criados para que ela aprenda a ler.

Por outro lado, essa contribuição foi mal interpretada e muitos professores passaram a crer que apenas a exposição a materiais escritos múltiplos e o convívio com o material escrito que circula nas práticas sociais fossem necessários para que a criança fosse alfabetizada (SOARES, *op. cit.*: 11). Em outras palavras, parece que houve uma mudança de um extremo, a *alfabetização*, entendida como a decodificação do signo lingüístico, aquisição do sistema convencional de escrita para outro extremo, o *letramento*, compreendido como processo contínuo de desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema de escrita em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Para essa autora

O problema é que, num e noutro caso, dissocia-se equivocadamente alfabetização de letramento, e, no segundo caso, atua-se como se realmente pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento que são convencionais e, em parte significativa, arbitrários – o sistema alfabético e o sistema ortográfico. Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco (...). (*op. cit.*: 14)

Em resumo, convém destacar que não se pode dissociar alfabetização de letramento. Da mesma maneira, ao falarmos em letramento digital, precisamos do conceito de alfabetização, a qual se desenvolverá justamente no contexto das práticas sociais de leitura e escrita no ambiente virtual, através de atividades que tenham como foco o letramento. E o letramento só acontecerá se a aprendizagem tiver como base a alfabetização. Isto significa dizer que, se para a apropriação da cultura escrita é necessário que o letramento se desenvolva no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema (SOARES, 2004:11), o

letramento digital só se desenvolverá se a pessoa tiver boa base de alfabetização desse ambiente. Não é possível falar em um sem ter em mente o outro.

Não é possível letrar digitalmente sem se pensar em alguém que precisa estar alfabetizado. Não é possível apenas alfabetizar, sem se pensar no uso social que se fará desse conhecimento nas práticas sociais que envolvam as ferramentas da *Web 2.0*. E mais, para que o letramento seja pleno, é preciso que se reflita criticamente acerca do que utilizar, como e por que no fazer docente. Os dois processos precisam acontecer simultaneamente (SOARES, 2004:15). Saliente-se, no entanto, que o letramento apresenta continuidade, em um movimento que leva mais tempo para se efetivar, se não uma vida inteira, dado seu caráter plural.

Em um texto anterior, Soares (2002:145) apresenta uma concepção de letramento como “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação”. Esta concepção encontra eco em Barton (1998, *apud* XAVIER, *online*), para quem o letramento é uma prática cultural, sócio e culturalmente estabelecida e que permite à pessoa apoderar-se de suas vantagens e participar ativamente nas decisões da comunidade a que pertence.

No contexto do letramento digital, acrescentamos que ser letrado é poder interagir da maneira descrita pelos autores em ambientes digitais, isto é, realizando práticas de leitura e escrita que diferem das práticas tradicionais. É saber pesquisar, selecionar, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, é se relacionar com seus pares, aprender constantemente, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento etc., sempre utilizando os recursos da Web, quer para sua vida pessoal ou profissional. E, no caso específico dos professores, seja para aula presencial, a distância ou uma hibridização entre essas duas possibilidades.

Buzato (2001:96) afirma que a especificidade do letramento eletrônico está em “ele incluir o conhecimento e habilidade necessários para fazer marcas numa era eletrônica com dispositivos eletrônicos”. Para o autor, esse conhecimento ou habilidade não substitui o letramento tradicional. Contudo, destaca que, da mesma forma que codificar, armazenar e recuperar informações, embora necessários, não sejam suficientes para o letramento tradicional, de igual maneira, o letramento eletrônico pede algo mais que essas habilidades, pressupondo o conhecimento ou a habilidade para responder às demandas sociais da era digital em que vivemos.

Esse autor acredita que haja um contínuo nos estágios intermediários que representam o letramento eletrônico, destacando-se o iletrado eletrônico, o semi-letrado eletrônico e o letrado eletrônico (pp.98-10). O iletrado eletrônico é comparado ao analfabeto no sentido

tradicional, sendo incapaz de atribuir qualquer sentido a uma palavra qualquer no computador. Para Buzato, uma pessoa letrada, no sentido tradicional, está mais apta a ser considerada semi-letrada do ponto de vista eletrônico, pois ela poderá atribuir algum sentido, ainda que errôneo ao que vê na tela, posto que esta apresenta muitas das convenções associadas à página impressa.

Os semi-letrados eletrônicos, por operar na camada básica, ou seja, no sentido do letramento alfabético, conseguem identificar boa parte das teclas ou reconhecer elementos que estejam mais correlacionados com o texto impresso. Todavia, falta a eles as convenções peculiares do meio eletrônico, sem as quais ele se torna incapaz de construir sentido efetivo a partir do que se apresenta na tela.

Por fim, o letrado eletrônico “dispõe não só de conhecimento sobre propriedades do texto na tela que não se reproduzem no mundo natural como também sobre as regras e convenções que o habilitam no sentido de trazer o texto à tela” (BUZATO, op. cit.:100). O autor vai além ao dizer que o letrado eletrônico é capaz de interagir com uma gama mais variada de textos e está mais apto para conhecer / reconhecer novos tipos e gêneros textuais no meio eletrônico.

Assim, ao se pensar na formação de professores em contextos digitais, é necessário levar em consideração em qual dos três estágios do continuum o professor se encontra. Da mesma maneira que não é possível que a criança se alfabetize plenamente apenas porque é exposta ao código escrito, sem a intervenção de um adulto, a mediação de um professor, uma pessoa não se tornará letrada eletrônica apenas utilizando intuitivamente os recursos de um computador. É necessário haver a presença do “par mais competente”, na visão vigotkiniana para que a aquisição desse letramento também seja facilitada.

Seguindo essa ideia da presença de um par mais competente, Buzato (op. cit.: 105) diz que este pode atuar como um mentor, “demonstrando e modelando os gêneros em uso no ciberespaço, simplificando a tarefa do aprendiz e reduzindo sua ansiedade” até que ele torne-se, sozinho, um participante ativo, engajando-se nas práticas comunicativas do ambiente digital de modo pleno.

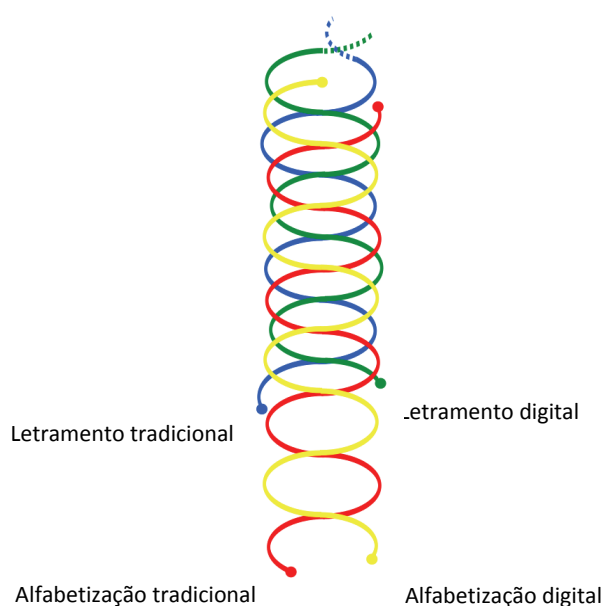
Na formação de professores, os formadores precisam incluir nas agendas espaço para que essas demonstrações aconteçam de forma a atenuar o impacto inicial daqueles que ainda não têm tanta familiaridade com as novas tecnologias.

A ideia do contínuo apresentada por Buzato para a compreensão do conceito de letramento eletrônico é interessante para os propósitos de se trabalhar com professores que compõem a geração X, isto é, aqueles que foram alfabetizados e letrados nos moldes tradicionais, porém nasceram antes de os avanços tecnológicos terem se consolidado, isto é,

não podem ser considerados “nativos digitais”. Segundo esse autor, todos os professores, então, conforme já mencionado anteriormente, estariam no nível de semi-letrado, pois todos já estão plenamente alfabetizados do ponto de vista tradicional.

Entretanto, proponho uma visão diferente da apropriação da alfabetização e letramento, tradicional ou digital, conforme pode ser percebido na figura 1, abaixo:

Figura 1: Alfabetização e letramento tradicional e digital



Na figura 1, acima podemos ver quatro pontas que se entrelaçam. A primeira, em vermelho, é a linha da alfabetização do código escrito. Ela antecede a segunda, em cor azul, que é a do letramento no sentido tradicional. Embora já tenha sido dito que devam acontecer de modo simultâneo, geralmente temos o movimento básico da alfabetização acontecendo em primeiro lugar. Isto significa a mera decodificação do signo lingüístico e o uso das práticas de leitura e escrita em suas formas mais rudimentares. A alfabetização tem caráter finito. O letramento é um processo contínuo. Ele se entrelaça com o processo alfabetização, mas ele tem como característica sua infinitude, principalmente porque hoje em dia falamos em letramentos, no plural. Essa pluralidade tem sua construção no contínuo aprendizado e domínio das diversas habilidades e competências que uma pessoa pode adquirir, relacionadas ou não a saberes ligados a sua área de atuação principal.

Na ponta de cor amarela temos a alfabetização digital. Ela é um processo independente da alfabetização tradicional. Pode-se haver a alfabetização digital sem que haja

a alfabetização do código escrito. Isto é claramente confirmado através da geração mais nova que usa laptops ou ipads, por exemplo, para jogar, mas que ainda não foi alfabetizada no código escrito de sua língua. Usam “intuitivamente” os recursos disponíveis, ainda que para fins específicos e mais restritos. Clicam nos ícones, selecionam botões, veem fotos, mas não sabem ler.

Um amigo, que também é professor, relatou como ficou abismado com sua filha de quatro anos que estava brincando com um jogo em japonês em seu computador e só precisou da ajuda dele em um dado momento, para escrever o nome. Ela já até sabia que precisava escrever seu nome, só não sabia como fazê-lo, por não ser alfabetizada no sentido tradicional.

Assim, o letramento digital, representado na figura acima pela linha verde, embora possa acontecer simultaneamente à alfabetização digital, acontecerá em caráter infinito, como acontece com o letramento digital, sendo uma continuação da alfabetização.

Em outras palavras, a alfabetização digital não depende da alfabetização tradicional para acontecer, embora seja mais bem desenvolvida havendo esta. Contudo, o letramento, tanto tradicional como o digital acontecem como uma continuação do processo de alfabetização. Todavia, enquanto a alfabetização pode ser considerada como finda após o domínio de conceitos básicos, o letramento é construído por toda a vida.

As quatro linhas se entrecruzam o tempo inteiro em movimentos circulares. Tanto melhor será o letramento digital quando o letramento tradicional for bem desenvolvido.

Há que se lembrar que, na verdade, estamos separando em apenas dois letramentos, chamando-os de tradicional e digital, no sentido de domínio da cultura letrada tanto fora como dentro de ambientes digitais. Todavia, em ambos os contextos temos múltiplos letramentos. Uma pessoa considerada culta, letrada, no sentido tradicional, não domina todos os campos dos saberes. Em algum momento ela será “inculta” ou “iletrada”, ainda que não analfabeta. O mesmo acontece no contexto digital. Mesmo uma pessoa que domine bem os variados gêneros eletrônicos pode precisar de ajuda para realizar outras atividades em programas ou aplicativos com os quais não tenha muita familiaridade.

Daí que considero ser o letramento algo infinito. O ideal é sempre estar aprendendo e fortalecendo seu letramento. E justamente os pontos de contato entre as quatro linhas é que vão auxiliar no processo do letramento digital. Parafraseando Paulo Freire, o conhecimento de mundo antecederá todas as quatro linhas e a ampliação dele dependerá do desenvolvimento constante delas.

Viana & Bertocchi (2009, online) afirmam, com base em Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) que há algumas fases pelas quais os professores passam ao serem apresentados às novas tecnologias, as quais são:

1. **Exposição:** fase em que, à medida que se vão familiarizando com a tecnologia, os professores estão ainda mais preocupados com aspectos técnicos e de gestão;
2. **Adoção:** os professores passam a se preocupar menos com aspectos técnicos e mais com a integração das tecnologias para apoiar as práticas existentes; o uso da tecnologia aumenta para apoiar as práticas pedagógicas;
3. **Adaptação:** nesta etapa, a nova tecnologia está totalmente integrada à prática tradicional em sala de aula e os professores enfatizam as tecnologias enquanto ferramentas de produtividade;
4. **Apropriação:** os professores já revelam domínio das tecnologias e começam a introduzir novas práticas pedagógicas;
5. **Inovação (invenção):** a tecnologia é utilizada pelos professores para criar novos e diferentes ambientes de aprendizagem.

As duas primeiras fases representam o momento de alfabetização digital do professor. Já as duas fases seguintes correspondem ao desenvolvimento do letramento digital, culminando com o quinto movimento, em que um professor já letrado digitalmente dá conta de criar, inovar, ousar, utilizando a tecnologia para propósitos específicos de maximização do processo ensino-aprendizagem.

Formação de professores em / para contextos digitais

Segundo Celani (2004: 46) para ajustar a escola ao ritmo da modernidade, é necessário que a cultura da certeza dê lugar à cultura da incerteza, afinal, a disposição para a mudança, para abandonar os “velhos mapas” (p. 44) depende de vários fatores que envolvem tanto os professores quanto os alunos.

Isso faz bastante sentido ao pensarmos na formação continuada de professores, quando o próprio professor desempenha o papel de aluno. É necessário que ele mesmo esteja engajado nas mudanças que pretende realizar em sua prática docente. Afinal, “além dos problemas a serem superados em relação a si mesmos”, os professores têm como parte integrante de seu trabalho “a obrigação de fazer com que essa maneira inovadora, certamente percebida como caótica e desordenada, faça sentido para os alunos” (CELANI, op. cit.: 50-51).

Em outras palavras, é necessário que o professor seja habilidoso em fazer com que essa construção do conhecimento seja significativo, que faça sentido para os alunos. E esse é

um desafio que ele mesmo enfrenta em sua formação contínua. Segundo Botikin et al (apud CELANI, 2004: 48-49), a aprendizagem gerada em uma cultura educacional de incerteza e inovação é uma aprendizagem que vai de encontro aos moldes tradicionais, e deixa de ser, como eles chamam, apenas “aprendizagem de manutenção”. Esta apenas visa repetir e manter o status quo, enquanto aquela vai enfrentar as certezas e propiciar mudanças.

Apesar de as NTICs estarem cada vez mais presentes no cotidiano, sua apropriação no contexto formativo, identificando suas possibilidades pedagógicas e limitações, ainda é um grande desafio para os professores formadores que permanecem com métodos e práticas tradicionais de ensino (MANGAN et al, 2010: 4-5). Segundo esses autores, embora os professores que estudem esta área apresentem a seus colegas diversas vantagens e/ou potencialidades desta modalidade, seus colegas apresentam, de modo geral, resistência na adoção destas tecnologias.

Portanto, é importante que a formação docente para a nova era, incluindo aí a era digital na qual vivemos, deve proporcionar “uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os lugares procurados” (CELANI, 2004: 56). No que tange a formação docente continuada que tenha objetivo a atuação do professor em e para contextos digitais, ou mesmo para o uso dos recursos do contexto digital nas aulas presenciais, esta deve ir além da mera instrumentalização do professor para o uso das novas tecnologias. Deve proporcionar uma formação reflexiva e crítica diante do uso das NTICs em suas aulas.

O professor não deve ser um mero aplicador de novas tecnologias, pois “está na moda”, é diferente ou parece algo interessante e que todos estão fazendo, menos ele. É necessário que em sua formação, ele seja levado a refletir sobre o que, como e por que ensinar. De igual maneira, essas três perguntas devem permear o desenho do curso de formação continuada do professor. Afinal, para continuar o letramento digital do professor e propor que as novas tecnologias da informação e comunicação façam parte das suas aulas, é imperativo que se pergunte sempre o que ensinar a esse professor, no sentido de que a aprendizagem seja colaborativa, participativa e reflexiva; como ensinar, aqui entendido como quais recursos da própria web 2.0 podem ser úteis para o objetivo do que está sendo ensinado. E, por fim, por que ensinar, para que não se caia na armadilha do tecnicismo, que é ensinar apenas a técnica, mostrar o uso das ferramentas disponíveis, mas sem a reflexão necessária à prática docente.

Em resumo, concordamos com o pensamento freireano de que não há como nos satisfazer com uma inteligência tecnicista da prática educativa (FREIRE, 2000: 87). Para este grande educador, a alfabetização deve ser entendida como um ato criador onde os alfabetizados devem parecer como sujeitos. De igual maneira, no contexto da formação

continuada de professores para atuar no ambiente digital, acreditamos que o professor deva ser sujeito na construção da sua aprendizagem, selecionando o que faz mais sentido e é mais relevante para sua prática. Afinal, cada inovação tecnológica traz possibilidades de interação. Mas essas possibilidades devem estar explícitas e ser utilizadas no programa de formação do professor. É necessário lembrar que a Web 2.0 não é apenas sinônimo de internet. É, sobretudo, a possibilidade de interação, participação, colaboração e autoria.

Por isso, ainda ecoando Paulo Freire (op. cit.: 92) acreditamos que “a prática educativa será tão ou mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam, os desafie a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo”. Para isso, temos que ir além do treinamento ou adestramento para uso de procedimentos tecnológicos, pois a formação de professores também vai incluir o exercício de pensar criticamente a própria técnica (FREIRE, op. cit.: 102).

Essa reflexão tão necessária na educação em geral e imprescindível na formação para a prática docente é corroborada pela visão de Schön (1995) ao propor que o professor exerce dois tipos de reflexão. A primeira, chamada de reflexão sobre ação, não exige palavras. É, por exemplo, o que acontece quando o professor planeja determinada atividade para a sala de aula e é surpreendido pelo que o aluno faz ou diz. Então, ele tenta entender por que foi surpreendido, buscando refletir sobre o que o aluno fez ou disse que tenha sido contrário ao que ele esperava. Em seguida, levanta uma outra hipótese para entender o fato, buscando, talvez, as razões pelas quais o aluno pode ter agido de uma e não de outra maneira. Por fim, ele vai testar essa hipótese, seja através de uma nova questão ou nova tarefa para alcançar a compreensão do fato que aconteceu em sua sala.

O segundo tipo de reflexão é quando se olha retrospectivamente e se faz a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Assim, após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos (SCHÖN, 1995, p. 83). Esse tipo de reflexão, exige o uso de palavras, pois, segundo o autor, é uma ação, uma observação e uma descrição. O afastamento da situação dá uma nova perspectiva para o fato ocorrido. Então, o professor buscará descrever a reflexão-na-ação e perceber até que ponto aquele sentido que foi dado no momento é único ou se há possibilidades de outros sentidos, agora que se afastou – temporal e fisicamente – do fato.

De acordo com Magalhães (2004: 61), para que a formação de professores seja realmente uma prática crítica e reflexiva, é necessária a compreensão da linguagem na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática. Citando Giroux (1992:254), essa autora reforça a necessidade de os alunos terem possibilidade de valorização de suas vozes e seus discursos.

Ao se pensar na condução de um processo de formação continuada do docente, é necessário organizar como o processo reflexivo será conduzido. Podem-se utilizar sessões reflexivas ou diário reflexivo (MAGALHÃES, 2004), entrevistas, diálogos ou mesmo os fóruns de discussão de ambientes virtuais de aprendizagem. O pressuposto básico é descrever e refletir. Para isso, talvez seja necessário ensinar ao professor cada etapa para ajudá-lo.

Dolz e Schneuwly (1998: 76 apud MAGALHÃES, 2004: 64) apontam que estão envolvidas na produção de texto: a capacidade de ação; capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva. A primeira refere-se ao propósito do que se escreve, incluindo quem escreve e para quem e qual será o conteúdo. Pode, entre outras formas, ser a aula descrita em um diário ou transcrita e levada pelo professor.

A segunda capacidade, a discursiva, refere-se a que elementos constituem aquele texto. O professor descreve as ações em sequência, cita diálogos das interações ocorridas em sala de aula, selecionando os mais relevantes, contextualiza a escola, alunos, necessidades verificadas, objetivos etc.

Por fim, na capacidade lingüístico-discursiva, entra em cena o conhecimento de que as ações que compõem o processo reflexivo se organizam diferentemente para descrever, informar, confrontar ou reconstruir. Para cada um dos objetivos, os mecanismos de textualização serão diferentes.

Segundo Magalhães (op. cit.: 72-73), esse processo é desafiador no início, pois “ao descrever as ações da sala de aula, os professores as resumem e avaliam, com base no que planejaram fazer, no que pensam ter feito e nas compreensões já estabelecidas que têm dos alunos”. Assim, acabam eliminando os discursos dos alunos e até mesmo o seu próprio, o que inviabiliza a análise e compreensão das teorias de ensino e aprendizagem e os interesses que as embasam.

Mas, se refletir criticamente sobre a prática significa localizá-la em um “contexto social e político e confrontá-lo com um contexto da tradição” (KEMMIS, 1987: apud MAGALHÃES, 2004:77), é importante que os participantes assumam os riscos e os medos, pois, conforme afirma Celani (2004: 56): “o propósito da formação docente não é reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os lugares procurados”. Isso é especialmente relevante ao navegarmos pelo grande oceano da internet e buscarmos novas formas de ensinar, aprender e formar professores cada vez mais digitalmente letrados.

Considerações Finais

Discutimos neste artigo o entrelaçamento entre alfabetização e letramento tradicionais com alfabetização e letramento digitais. Mostramos que, embora a alfabetização de ambas as modalidades não pressupõem conexão uma com a outra, para terem início, os letramentos dependem do processo de alfabetização para serem desenvolvidos e, quanto mais consolidado o letramento tradicional, melhor será o letramento digital também.

No que se refere ao letramento digital para a formação de professores, vimos que há que se incluir nos programas de formação o caráter reflexivo crítico para que a inserção das novas tecnologias na prática docente não seja apenas mecânico e reproduzidor. Antes, que se instrumentalize os professores com o questionamento contínuo sobre o que, como e por que ensinar sua disciplina adotando-se esta ou aquela ferramenta tecnológica.

Referências

- ALTENFELDER, Anna Helena *et al.* **Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital**. Ensinar e aprender no mundo digital. Cenpec, São Paulo, 2011.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. Dissertação de mestrado, IEL, Unicamp, 2001.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In MAGALHÃES, Maria Cecília (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagens e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 37-56.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In MAGALHÃES, Maria Cecília (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagens e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 59-85.
- FOFONCA, Eduardo; MIRANDA, Regina. **Um conceito de leitura imersiva e a construção da textualidade no ciberespaço**. Revista E-Letras, vol. 20, n.20, dez.2010, Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fofonca-miranda-um-conceito-de-literatura-imersiva.pdf> Acessado em 10/dezembro/2011.
- FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. – São Paulo: Editora UNESP, 2000, pp. 87-102.
- MANGAN, Patrícia Kayser Vargas; SARMENTO, Dirléia Fanfa; MANTOVANI, Ana Margô. **As tecnologias da informação e da comunicação**: recortes de experiência no contexto da formação inicial do professor. Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu, ISSN 1519-8529 Volume 6, Número 22, Fevereiro de 2010, 12 p..
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995, pp. 77-92.
- SILVA, Érica Suellem Castro da. **Leitura e escrita no ciberespaço**: desafios ao professor de língua. Hipertextus, nº 4, 2010. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume4/Erika-Suellem-Castro-SILVA.pdf> Acessado em 27/dezembro/2011.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan-abr/2004, pp. 5-17. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acessado em: outubro/2011.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez/2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> Acessado em: outubro/2011.

TAVARES, Kátia. **A formação do professor on-line: de listas de recomendações à reflexão crítica**. Palestra ministrada no II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia, Faculdade de Letras, UFRJ, de 21 a 31 de maio de 2007.

VIANA, Claudemir Edson; BERTOCCHI, Sônia. **Em tempos de web 2.0**: twitter e webcurrículo. 04/11/2009. Disponível em:

http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=819 Acessado em 27/dezembro/2011.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. *Online*. 9p. Disponível em:

<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> Acessado em novembro/2011.

LER HIPERTEXTOS E JOGAR VIDEOGAME: APROXIMAÇÕES

Samir MustaphaGhaziri (UNESP/Marília/CNPq)
Dagoberto Buim Arena (UNESP/Marília)

RESUMO: O presente texto busca debater aspectos da leitura na tela do computador, leitura esta de hipertextos, a partir de pesquisa empírica, realizada em escola pública do interior paulista, e o entrelaçamento dessa prática com a dos jogos eletrônicos, uma vez que verificamos que a atividade de jogar é uma das principais razões de uso dos computadores pelos estudantes participantes da pesquisa. Ademais, é intenção do trabalho debater sobre transformações nos modos de operar o pensamento oriundas da experiência ciberespacial de leitura e dos jogos eletrônicos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Hipertexto; Videogame.

ABSTRACT: This text aims to discuss aspects of reading on the computer screen, reading hypertexts, from an empirical research conducted in a public school in São Paulo State, and the entanglement with the practice of electronic games, cause we found that this activity is one of the main reasons for students using computers. Moreover, the text intended to discuss changes in the modes of thought operating that come from cyberspace experience of reading and games.

KEY-WORDS: Reading; Hypertext; Videogame.

RESUMÉ: Cet article vise à discuter des aspects de la lecture sur l'écran d'ordinateur, lecture des hypertextes, à partir d'une recherche menée dans une école publique, à l'état de São Paulo, et l'intrication avec la pratique de jeux électroniques, puisque nous avons constaté que l'activité de jouer est l'une des principales raisons de l'utilisation des ordinateurs par les étudiants. En plus, il est destiné à discuter de changements sur les modes de fonctionnement de la pensée origine de l'expérience de la lecture sur l'écran et de jouer.

MOTS-CLÉ: Lecture; Hypertext; Videogame.

Considerações iniciais

Poucos assuntos, nos últimos tempos, que envolvem a educação de crianças e adolescentes, têm ocupado a preocupação de pesquisadores e demais interessados como a Internet e os jogos eletrônicos. São estudiosos de diferentes ramos do conhecimento que se lançam à difícil tarefa de decifrar o que se passa por detrás dos olhos dos jovens quando, muito atentos, como que desligados do mundo que os cercam, navegam pelos infundáveis mares de informações da *web* ou pelos labirintos multissensoriais dos jogos de videogame ou computador.

Uma fatia considerável dessas pesquisas (SWING, 2010; SETZER, 2008; POSTMAN, 1999) – que se ocupam também de outras mídias, como a televisiva - se aplica aos efeitos desses meios sobre o comportamento dos jovens, em especial, ocupam-se das implicações sobre o convívio social, o melhor, sobre a falta dele, uma vez que preconizam que os *games* afastam os jovens de espaços de sociabilidade e convívio, pois os tornam antissociais. Além disso, os jogos e a Internet seriam os responsáveis pela falta de interesse e dedicação das crianças e adolescentes pela escola e atividades relacionadas ao universo estudantil. Nessa linha, videogames e computadores por serem instrumentos muito bem elaborados, atrativos e que constantemente se renovam, sempre provocariam o interesse dos jovens, o que os afasta, por exemplo, da leitura de livros.

Embora não se possa desconsiderar o que é dito em estudos dessa natureza, este adotará uma via distinta, pois tentará demonstrar que a Internet e os bons jogos são espaços importantes de aprendizado, sobretudo, de interface com a leitura, uma vez que são instrumentos que se ancoram no registro escrito. Tanto o ciberespaço como os jogos eletrônicos demandam leitura constante, pois, navegar, assim como jogar, depende de leituras que os usuários fazem dos textos que irrompem constantemente na tela.

Assim, dito de modo mais específico, este trabalho se ocupará de apresentar aspectos da leitura na tela do computador, conforme empreendida por jovens em idade escolar, por ocasião de uma pesquisa que desenvolvemos no interior paulista (GHAZIRI, 2008), bem como a relação dessa prática com a dos jogos eletrônicos. O interesse é o de demonstrar que esses meios incorporam princípios de aprendizagem complexos, os quais demandam estratégias intelectuais igualmente relevantes e modos multifacetados de operar o pensamento, muito mais rápidos, flexíveis e arrojados.

Contribuições de Marshall McLuhan

Um dos principais autores que nos auxilia na tarefa de compreender as mudanças de pensamento decorrentes dos novos meios de comunicação e entretenimento, como a Internet e os videogames, é McLuhan (1969a; 1969b; 1972). Seus escritos, apesar de anteriores ao surgimento dessas tecnologias, são de grande relevância para o estudo das mudanças nos modos de operar o pensamento em momentos decisivos da história social da cultura, como naqueles em que surgiram, por exemplo, a prensa tipográfica e alguns meios audiovisuais. Os trabalhos mais proeminentes do autor nesse território e que foram alvo de nossas leituras são: *Visão, Som e Fúria* (1969a), *Os meios de comunicação como extensões do homem* (1969b) e *A galáxia de Gutenberg* (1972), nos quais, respectivamente, são abordados os temas da relação entre meio e mensagem, os meios de comunicação como extensões do corpo e sistema nervoso humano e aspectos da fase tipográfica da cultura impressa.

Os trabalhos estão entre os principais em que o autor manifesta preocupação com os efeitos da tecnologia tipográfica e dos meios de comunicação sobre os modos do homem operar o pensamento. McLuhan (1969a; 1969b; 1972) analisa os efeitos do alfabeto fonético sobre os nele iniciados, ritual intitulado alfabetização, em que a utilização dos vários sentidos humanos, peculiar à tradição oral, é substituída por um único: a visão. Para o pesquisador, após a alfabetização fonética, o sentido da visão se sobrepôs ao da audição, pois, o homem de cultura oral, ao apropriar-se de uma nova tecnologia, no caso, a da escrita, sofreu mudanças em sua estrutura mental. Afinal, para McLuhan (1969b), a tecnologia é uma extensão do corpo humano, mais especificamente, de suas faculdades mentais.

A alfabetização, conforme o pesquisador, nas sociedades tribais, desfez laços de união familiar, bem como tornou os indivíduos livres e introspectivos. Tal processo os permitiu compartilhar dos mesmos costumes e usufruir dos mesmos direitos dos demais homens, considerados, naquele momento, civilizados. Dito de outro modo, a iniciação do homem tribal na tecnologia da escrita, do alfabeto fonético, inaugurou um processo, intensificado pela tipografia, no qual o homem ordinário tornou-se cidadão, isto é, capaz, por si, de ler uma lei. No entanto, é importante lembrar que a escrita tem existência anterior ao alfabeto fonético, sobretudo no Oriente Antigo.

O fato é que o processo intensificado pelo impresso é responsável por consequências sociais e novos modos de operar o pensamento. Conforme McLuhan (1969b), na esfera social, o impresso ou a “extensão tipográfica do homem” (MCLUHAN, 1969b, p.197) contribuiu para que se desenvolvessem o “nacionalismo, o industrialismo, os mercados de massa, a alfabetização e a educação universais” (MCLUHAN, 1969b, p.197). Nesse contexto, podemos

destacar que o nacionalismo é fruto, dentre outros fatores, do impresso, pois este possibilitou a unificação linguística de grupos populacionais à medida que certos idiomas converteram-se em “meio de massa extensivo” (MCLUHAN, 1969b, p.202). Ademais, os mercados e a educação sofreram alterações, uma vez que o livro foi “a primeira utilidade produzida em massa” (MCLUHAN, 1969b, p.199), em que fundamentado no princípio da reprodutibilidade, o livro pode ser considerado a primeira máquina de ensinar.

O impresso “inspirou formas totalmente novas de expansão das energias sociais” (MCLUHAN, 1969b, p.197), bem como inspirou novos modos de pensar. O homem ocidental aprendeu com o impresso a “agir sem reagir” (MCLUHAN, 1969b, p.198), isto é, a esfera do pensamento foi dissociada da esfera do sentimento. Outro aspecto relevante citado pelo pesquisador canadense diz respeito à pressão exercida pelo impresso no tocante “à soletração, à sintaxe e à pronúncia “corretas” (MCLUHAN, 1969b, p.200). Importante notar que essas premissas, apesar de originadas num tempo recuado, ainda permeiam o ensino de leitura no período atual.

Nesse sentido, Arena (2004) afirma existirem duas Galáxias de Gutenberg, uma referente à era do impresso e outra à era da eletrônica. O autor considera que a interação entre crianças e jovens e o material escrito é, apesar de toda evolução tecnológica, marcada por traços da cultura oral e da razão fonética. Tal prática, a do leitor que se apoia no fonético para compreender a escrita, não permite a entrada dos leitores na primeira Galáxia, do impresso, e impossibilita a compreensão da segunda, do gráfico eletrônico. Por essa razão, muitos estudantes “aproximam-se do texto impresso, do gráfico aparentemente linear, com a conduta do homem oral, como um decifrador das potencialidades sonoras aprisionadas pelas marcas gráficas” (ARENA, 2004, p.7569).

Para Arena (2004),

O mergulho no mundo da razão gráfica, pelo papel ou pela tela, teima em não ocorrer, porque há divergências conceituais sobre o ato de ler, sobre o que se faz para ler e que transformações mentais ocorrem em quem pensa graficamente, portanto, em quem pensa utilizando os olhos e não prioritariamente os ouvidos (ARENA, 2004, p. 7569).

Desse modo, o descompasso entre a escola e a realidade social, ou melhor, entre a escola e o fluxo incessante de mudanças sócio-tecnológicas repercute, entre outras formas, no impedimento dos estudantes de entrarem na primeira Galáxia, da razão gráfica do impresso, e de compreenderem a segunda, da razão grafo-eletrônica. Daí a relevância de estudos sobre o ensino e o encaminhamento da leitura na escola, num momento como o atual, de constante surgimento de novos espaços de inscrição de textos. Afinal, é função da instituição de ensino o

preparo do estudante para o enfrentamento do mundo que o espera fora de seus portões, no qual se defrontará com diferentes usos e contextos de linguagem.

Estrutura textual e modos de leitura na tela

Em um estudo a respeito dos modos de leitura na *web*, Nielsen (1997) constatou que do número total de participantes de sua pesquisa, 16% realizavam uma leitura palavra por palavra, os demais uma espécie de escaneio, isto é, um sobrevoo pelo texto, num processo rápido de leitura em que o indivíduo dedica atenção apenas a determinadas palavras ou sentenças dos textos. Conforme Nielsen (1997), essa atitude, de escanear o texto, não é incorreta, pois a leitura na tela deve ser rápida, para que se alinhe a lógica do sistema. Contudo, para tanto, os textos devem ser estruturados de maneira condizente. Tal estrutura, intitulada de pirâmide invertida, segundo o autor, pode ser descrita em seis principais aspectos:

1. O texto deve conter palavras-chave destacadas, em que os *links* de hipertextualidade e as variações de cor e fonte podem ser considerados exemplos dessa característica;
2. Os textos devem conter subtítulos significativos, pois atraem a atenção do leitor;
3. *Bulleted lists*, pois induzem o leitor a estender sua leitura;
4. O cuidado necessário com a quantidade de ideias contidas em um único parágrafo, preferencialmente uma única a por parágrafo;
5. A estruturação do texto na forma de uma pirâmide invertida, isto é, com início pela conclusão. Essa modalidade, segundo Nielsen (1997), utilizada no jornalismo, permite que o leitor interrompa a leitura sem que grandes prejuízos informacionais ocorram. O indivíduo não precisa ler todo o texto para que uma conclusão seja formulada, afinal as ideias que deveriam constar no final são apresentadas em seu início;
6. Os textos devem ser sintéticos.

Em resumo, a concisão, a possibilidade de escaneio e a objetividade são aspectos textuais importantes para leitura de hipertextos, porque, quando incorporadas ao escrito na rede, segundo Nilsen (1997), atendem as expectativas dos leitores no que concerne, aparentemente, a algo intrínseco ao sistema *world wide web*: a lógica da velocidade. Pelas

infovias do ciberespaço, os leitores trafegam livres de limites a fim de encontrar de maneira rápida e eficiente as informações que desejam.

Nesse sentido, Nielsen & Pernice (2007) desenvolveram estudo acerca do movimento ocular durante o processo de leitura na tela, com o objetivo de mapear o campo visual durante a navegação. Para realização da pesquisa, utilizaram um equipamento de *eyetracking*, o qual consiste num computador munido de câmeras e emissores infravermelhos que capturam as áreas de maior concentração visual dos leitores num *website*. A pesquisa apresenta diferentes resultados, dentre eles, o de que as áreas de maior concentração são as de topo de página, isto é, as informações introdutórias. São nessas faixas que os navegadores realizam leitura mais detida, pois são regiões em que buscam identificar a natureza do conteúdo. Depois disso, descrevem os pesquisadores, os leitores realizam escaneios pelo texto, trafegam por sua superfície, com alguns momentos de parada, em palavras-chave ou subtítulos, destacados por coloração diferente, em negrito ou sublinhados.

Em linha semelhante de trabalho, realizamos pesquisa em escola pública do interior paulista, com alunos de ensino fundamental (GHAZIRI, 2008), do sétimo ano, com idades entre 12 e 14 anos, sobre a passagem da leitura no impresso à leitura na tela do computador. Nessa circunstância, pudemos observar situações de leitura na *Internet*, em que verificamos que o percurso de navegação-leitura dos estudantes tinha início pelo acesso ao *website* de busca do *Google*. É importante registrar que o estudo, em nível de mestrado, tinha como objetivo central observar estudantes em situação de pesquisa escolar, na tela do computador e no impresso, a fim de verificarmos quais as implicações da passagem da leitura no suporte físico, no livro, para leitura no suporte virtual, na *web*. O trabalho contou com a participação de seis estudantes, que foram levados à biblioteca da escola e a sala de informática, no intuito de desenvolvimento das atividades. As pesquisas escolares se baseavam em temas históricos, como a constituição da família no período colonial, em que os estudantes buscavam respostas, em ambos os suportes, para questões lançadas pelo pesquisador. É importante esclarecer que as pesquisas eram sempre precedidas por uma discussão sobre o tema de trabalho.

Após a realização de cada uma das atividades de leitura, no impresso e na tela, os estudantes participavam de um procedimento intitulado grupo focal, para discussão sobre os temas pesquisados e sobre os procedimentos mobilizados para pesquisa e para leitura. Além disso, contamos com o auxílio de um recurso importante para reconhecimento das estratégias de pesquisa e leitura empregadas pelos participantes, qual seja, um *software* instalado nos computadores, o qual fornecia vídeos de todo o processo de operação dos estudantes no ciberespaço. Assim, as buscas feitas no *Google*, o trajeto pelos websites, as idas e vindas pelo mar de informações eram registrados em vídeo pelo *software*. Desse modo, o processo de

leitura na tela pôde ser mapeado por meio do software e dos registros verbais das discussões em grupos focais. Os participantes sabiam da existência do *software*, o qual foi a eles demonstrado antes do início das sessões de pesquisa.

Nesse sentido, o trajeto de leitura dos participantes se dava sempre a partir de palavras-chave referentes aos temas de pesquisa, como já dito, no *website* de buscas do *Google*. Configurada a página da busca, alguns realizavam leitura de *escaneio*, isto é, mais acelerada, em que o cursor do *mouse* corria rapidamente pelas linhas dos títulos, nem sempre chegando ao final. Esses leitores antecipavam palavras e informações, pois conheciam o funcionamento do suporte, anteviam o conteúdo das páginas, para tomar a decisão de acessá-las ou não. Em momento algum o pesquisador interveio sobre a condução das pesquisas.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a atitude de não ler textos até o fim, antecipando palavras e informações, não gerava perdas na leitura. O movimento do cursor do *mouse* era rápido, pois o leitor sabia que para dar conta da quantidade de textos disponíveis na rede, nos quais poderia encontrar respostas as questões de pesquisa, era preciso lê-los aceleradamente. Merece destaque a atitude de alguns estudantes de executar um *escaneio* mais detido nos resultados dispostos pelo *Google* no topo da página, do centro em diante a leitura era menos atenciosa. No que concerne à leitura realizada no interior dos *websites*, alguns realizavam movimentos análogos aos realizados no *website* de buscas. O cursor percorria rapidamente as linhas do texto, as quais nem sempre eram lidas até o final. Nesses textos, o leitor também mobilizava a estratégia de antecipação. Sua leitura, notoriamente, era a de busca por indícios que o levassem a respostas às questões de pesquisa. Atitude notada, por exemplo, quando a resposta era encontrada, ou pelo menos uma parte dela, pois o leitor percorria o trecho de maneira mais parcimoniosa, como se para compreender fosse necessário ler mais devagar.

Alguns estudantes participantes do estudo mobilizavam estratégias distintas das descritas acima. Realizavam leituras palavra por palavra, numa perspectiva de que é preciso ler com cautela para não perder nada. Tal fato, os impedia de realizar previsões e antecipações, o que os cansava e não os permitia encontrar respostas as questões buscadas. Daí a relevância do conhecimento sobre as formas dos textos e do manejo dos suportes para o processo de leitura e de atribuição de sentido, isto partindo do pressuposto de que as formas assumidas pelos textos nas diferentes materialidades influenciam esses processos (CHARTIER, 2002; MCKENZIE, 2005).

Nesse contexto, retornamos a Nielsen & Morke (1997), segundo os quais, os indivíduos diante da tela realizam um sobrevoo pelo texto, ou *escaneio*, prova de que a leitura é um ato vivo, em constante movimento e transformação, em que novos espaços de inscrição e

estruturção de textos demandam novas atitudes de leitura. Assim, a ação de escanear um texto nada mais é do que um modo de ler novo, específico daquele suporte, fruto da mudança de materialidade que altera a forma de apresentação do escrito. Dito de maneira mais simples, a mudança nos textos gerou uma mudança de atitude do leitor, embora não raramente essa mudança seja tratada como ilegítima, ou como uma não leitura, uma vez que não foi ensinada na e pela escola. Esse modo de ler infringe cânones arraigados ou, em outros termos, regras escolares de como se devem ler os textos, tais como a leitura sequencial e o foco excessivo no conteúdo.

Por fim, é válido dizer que o ato de escanear textos não se confunde com o termo consagrado *leitura dinâmica*, uma vez que esta prevê memorização de alguns termos considerados centrais para a compreensão e de reiteração de novos, ou melhor, de associação e criação de outros. A leitura de hipertextos, ao contrário, prevê uma antecipação do leitor ao olhar o texto de um modo global, procurando, a partir desta leitura, identificar os pontos-chave que o levem às respostas de perguntas geradoras de necessidade de leitura.

Aproximações entre ler na tela e jogar videogame

Conforme dito no início deste texto, compreendemos os jogos eletrônicos com base em estudiosos como Gee (2004) e Johnson (2005), os quais, além do conteúdo, estudam as mudanças sócio-tecnológicas que envolvem a vida no mundo atual. São pesquisadores que se distinguem da maior parte daqueles que se debruçam sobre essas linguagens, cujo foco é menos o conteúdo dos jogos e mais a estrutura narrativa e consequências sobre os modos de pensar.

Nesse contexto, os discursos mais difundidos sobre os jogos apontam para os efeitos negativos sobre crianças e jovens que os operam (SWING, 2010; SETZER, 2008; POSTMAN, 1999). A mídia, nesse contexto, não raramente, afirma que os jogadores se tornam introspectivos, antissociais e violentos. Casos de agressão extrema, como os ocorridos em escolas norte-americanas, por exemplo, são atribuídos, entre outros fatores, aos jogos eletrônicos. Os efeitos sobre o aprendizado escolar também não são nada animadores, isto porque, são acusados de gerar dificuldade de concentração, perda de interesse pelos conteúdos da escola e o tempo destinado às tarefas de casa é revertido para os jogos.

Contudo, nem todos os abordam da mesma forma, neste trabalho, ao invés de falar do conteúdo de alguns jogos, vamos tratar do entrelaçamento deles coma leitura na tela, bem cômoda constituição de um modo novo de operar o pensamento, originário do comprometimento intelectual demandado pela complexidade das narrativas dos *games*

eletrônicos. Nesse campo, não é difícil notar que a relação entre leitura e jogos é marcada por uma forte tensão. Existe uma espécie de dilema que os aparta, em que pese à qualificação da primeira como atividade nobre e a segunda como grande perda de tempo. Afinal, quem é que nunca ouviu a seguinte afirmação: “*Os jogos eletrônicos são uma grande perda de tempo, seria muito melhor passar esse tempo lendo um livro!*”.

É preciso reconhecer, obviamente, que existem jogos cujo conteúdo é pouco aconselhável aos mais jovens. São jogos que em nada acrescentam para o desenvolvimento cognitivo e sensorial de crianças e adolescentes. Contudo, por outro lado, existem jogos muito bons e, além disso, no momento em que jogam, é preciso constantemente ler. Os bons jogos eletrônicos possuem narrativas complexas e a todo o momento textos movimentam-se pela tela, trazendo informações que obrigatoriamente devem ser lidas, pois o desenvolvimento do jogo depende delas. Ademais, muitas vezes, os jogadores necessitam recorrer a materiais de apoio, como revistas e *sites* especializados para compreender o desenvolvimento da trama.

Entretanto, nem sempre tais leituras são consideradas relevantes, pois não são, por exemplo, leituras indicadas pela escola. Aí reside um dos mais sérios problemas da leitura escolar, pois nem sempre ela leva em conta os reais interesses e expectativas dos jovens em relação a essa prática e ao que será lido. Por isso, quando é solicitada a leitura de um clássico da literatura, para realização de prova sobre seu conteúdo, a preferência pelos jogos é quase unânime. E é exatamente em razão dessa prática que a leitura se torna um adversário fraco para os jogos eletrônicos ou para outras formas de entretenimento. Contudo, isso não significa que a literatura ou os clássicos devam ser abolidos, ao contrário, o encaminhamento é que deve ser repensado, bem como a entrada de novos títulos, mais atraentes à cultura jovem, que podem ser a porta de entrada para os tão importantes clássicos.

Todavia, esse ainda não é o ponto central da discussão empreendida neste texto, pois, o que pretendemos demonstrar é a interface entre jogos eletrônicos e a leitura na tela do computador, num contexto em que modos complexos de operar o pensamento são mobilizados tanto no intuito de avanço pelo percurso do jogo, como pelo percurso de leitura de textos *online*. Pretendemos demonstrar que a compreensão da narrativa do jogo, a solução de desafios e problemas que surgem ao longo do percurso demandam o acionamento de estratégias de pensamento que, a nosso ver, se aplicam de maneira análoga à leitura na Internet.

Para demonstrarmos tal premissa, sabemos que o ideal seria apresentar dados de pesquisa empírica específica, o que ainda não foi possível, por isso a discussão se reduzirá ao plano teórico e a alguns dados coletados por ocasião de outra pesquisa que desenvolvemos, mencionada páginas acima, sobre a leitura na tela do computador com estudantes, de sétimo

ano, de ensino público (GHAZIRI, 2008). Assim, buscamos aporte, primeiramente, em Gee (2004), pesquisador de videogames e da relação destes com a educação. No trabalho em questão, é patente a preocupação do autor com a educação escolar e as transformações sociais e tecnológicas que a cercam. Gee (2004) realiza destacado esforço no intuito de evidenciar que a modalidade eletrônica de entretenimento, especialmente os jogos, apresenta princípios de aprendizagem importantes, uma vez que reflete as transformações sócio-tecnológicas do mundo atual e a necessidade de revisão do vigente estatuto de letramento e do próprio ensino de um modo geral.

A concepção de Gee (2004) sobre o ato de ler é semelhante à de Chartier (1999; 2001; 2002) e Mckenzie (2005), para os quais, em suma, os diferentes suportes e modos de apresentação do escrito demandam diferentes modos de leitura. Nesse sentido, para Gee (2004), o pensamento também é um ato específico e as duas ações, a de ler e a de pensar, são eventos sociais, que, em suas diferentes manifestações, evidenciam os laços de pertencimento dos homens a específicos grupos sociais. Assim, as ações de ler e de pensar não são independentes ou gratuitas, pois são atos que evidenciam formas de ser e de estar no mundo.

Nessa perspectiva, ao adentrar os portões da escola, o aluno não deixa para o lado de fora suas afiliações sociais e práticas cotidianas, isto é, seus modos de ler, de utilizar a linguagem, de aprender e de pensar, que podem não ser os mesmos da escola. Por tal razão, Gee (2004) defende que o ensino escolar nem sempre atende às expectativas dos alunos, já os jogos eletrônicos, em razão de princípios de aprendizagem contextualizados, podem atendê-las. Para o pesquisador, a alfabetização centrada exclusivamente na letra impressa é unilateral, portanto, distante de sua real natureza, múltipla e diversa.

Diante disso, o autor propõe uma reformulação do ensino, cujo início se daria pela compreensão da alfabetização como ato plural. Segundo Gee (2004), os atos de ler e escrever devem ser compreendidos para além da letra impressa, por isso, a partir de um novo letramento, não mais restrito a ela, mas desdobrado em âmbitos semióticos, em que as letras, assim como os *games*, são partes integrantes. Sob esse prisma, o aluno passaria da condição de alfabetizado na letra impressa para a de alfabetizado em âmbitos semióticos. O autor esclarece ainda que:

[...] se pensarmos primeiro em termos de âmbitos semióticos e não em termos de leitura e escrita, tal como tradicionalmente concebido, podemos dizer que as pessoas estão (ou não) alfabetizadas (parcial ou plenamente) em um âmbito se é capaz de reconhecer (o equivalente a ler) e/ou produzir (o equivalente a escrever) significados neste mesmo âmbito (GEE, 2004, p.23).

Nessa perspectiva, se considera alfabetizado num âmbito semiótico o indivíduo que é capaz de reconhecer seus códigos e por meio deles produzir sentido. Sobre o aprendizado dos âmbitos, Gee (2004) afirma que três elementos entram em jogo: a) o aprendizado de uma nova forma de experimentar o mundo; b) a construção de novas afiliações sociais; c) a obtenção de ferramentas e repertório para as novas aprendizagens, bem como para resolução de problemas futuros no âmbito aprendido ou em outros.

Assim, ao analisar as operações mentais ou as estratégias mobilizadas para jogar e para ler na tela *online*, elas se assemelham à medida que o indivíduo deve refletir sobre seu trajeto, fazer previsões sobre qual caminho seguir, qual porta abrir, que conta fazer e muitas outras. Em outros termos, o indivíduo deve tomar decisões; para tal, lançar mão de conhecimento anterior, adquirido no próprio jogo ou em outros; no caso de uma decisão equivocada, deve saber voltar atrás ou refazer o trajeto quando o jogo permitir, em caso contrário, reiniciá-lo.

Na leitura de hipertextos, tais operações são reproduzidas. Por ocasião da pesquisa que desenvolvemos (GHAZIRI, 2008), foi possível observar que o trajeto de leitura/pesquisa na tela, como já dito, inicia-se pela busca por uma palavra-chave, após isso, o leitor percorre os títulos ou chamadas escalados pelo buscador, a partir dos quais toma a decisão de acessar os *websites*, dentro dos quais, de maneira um pouco mais acelerada, percorre os textos em busca de pistas que sugiram respostas ao tema de pesquisa. Portanto, em relação aos jogos, a semelhança nos parece sugerida pelo fato de que o leitor deve refletir sobre seu trajeto navegacional, fazer previsões, estabelecer caminhos, saber voltar, avançar, enfim, tomar decisões sobre diferentes aspectos do processo. Para tanto, de forma análoga aos jogos, é preciso conhecimento prévio sobre o suporte e seus dispositivos.

Nesse aspecto, Johnson (2005) considera que os jogos e a leitura se assemelham por uma simples razão, embora muito relevante: impelem os indivíduos a tomar decisões. Para o pesquisador, ler e jogar são ações que, invariavelmente, demandam tomar decisões, em que é preciso aprender a “pensar a evidência, analisar situações, consultar suas metas em longo prazo e, então, decidir” (JOHNSON, 2005, p.34). Ler, assim como jogar, para o estudioso, é uma questão de fazer escolhas, de pensar e não de vagar.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos demonstrar que textos eletrônicos e *games* apresentam semelhanças em relação às estratégias demandadas para ler e para jogar. São atividades que demandam estratégias baseadas na objetividade, na previsão e no conhecimento prévio. Isto

porque, jogadores e leitores precisam ter clareza sobre o que desejam, sobre os caminhos que os levaram até eles, bem como sobre o manejo do suporte.

Nesse sentido, leitores e jogadores precisam ter em mente um quadro vivo e, se possível, amplo sobre seus objetivos para que obtenham sucesso em suas jornadas. Nesse contexto, reconhecemos que o conteúdo de alguns jogos, especialmente, os de violência, não acrescentem nada a formação social, cultural e cognitiva de crianças e adolescentes, podendo, inclusive, gerar prejuízos; contudo, por outro lado, existem bons jogos, os quais podem desenvolver habilidades importantes de resolução de problemas e de mobilização de um modo de operar o pensamento rápido, flexível e multifacetado.

Sobre o ato de ler na tela, podemos fazer afirmações semelhantes. Embora o corpo que opera a máquina pareça estático, aparentemente desligado do mundo, por detrás dos olhos, segundo Santaella (2004), a mente está altamente alerta, os sentidos assumem um nível perceptivo veloz, febril, internamente agitado. “Por detrás do instantâneo movimento nervoso do *mouse* e do hipnotismo ocular, processam-se inferências lógicas sintonizadas com processos perceptivos complexos” (SANTAELLA, 2004, p.14).

Em última análise, o interesse que moveu este texto, ainda que de maneira bastante sucinta, foi refletir sobre as estratégias mentais de jovens em idade escolar diante das estruturas textuais e de organização da linguagem em suportes eletrônicos. Buscamos apresentar algumas características da leitura na tela do computador, bem como da operação de jogos eletrônicos, no intuito mais amplo de demonstrarmos que, em alguns aspectos, essas estruturas demandam procedimentos e comprometimento intelectual semelhantes.

Referências

- CHARTIER, R. **A aventura do livro**; tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- _____. **À beira da falésia: a História entre certezas e inquietudes**; tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.
- _____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GEE, J. P. **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**; traducción J. M. Pomares. Ediciones Aljibe: Archidona (Málaga), 2004.
- GHAZIRI, S. M. **Da leitura no impresso à leitura na tela: novas veredas para a formação do leitor na escola**. 2008. 165f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- JOHNSON, S. **Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes**; tradução Lucya Hellena Duarte. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- NIELSEN, J. **How users read on the web**. 1997. Disponível em: <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>. Acesso em: 10 de julho de 2011.
- NIELSEN, J. & PERNICE, K. Eye tracking research. 2007. Disponível em: <http://www.useit.com/eyetracking>. Acesso em: 10 de julho 2011.

- MCKENZIE, D. F. *Bibliografia y sociologia de los textos*. Traducción Fernando Bouza. Madrid: Akal Ediciones, 2005.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*; tradução Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1969a.
- MCLUHAN, M. *Visão, som e fúria*. In: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. Editora Saga: São Paulo, 1969b.
- MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**; tradução Leônidas Gontijo de Carvalho & Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.
- MORKES, J. & NIELSEN, J. **Applying writing guidelines to web pages**. 1998. Disponível em: <http://www.useit.com/papers/webwriting/rewriting.html>. Acesso em: 10 de julho. 2011.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SWING, E. L. et. al. **Television and Video Game Exposure and the Development of Attention Problems**. *Pediatrics*. Vol. 126, nº 2. Aug. 2010. Disponível em: <http://pediatrics.aapublications.org/content/126/2/214.full.pdf+html>. Acesso em: 20 de julho de 2012.

AS FRONTEIRAS DO DIGITAL

Imad Saleh (Universidade Paris VIII - França)
Houche Hakin (Universidade Paris VIII - França)

A difusão dos suportes e das ferramentas digitais entre as atividades humanas (profissionais, culturais ou sociais), em nível individual ou coletivo, inevitavelmente transforma as sociedades. Do ponto de vista sociológico, a interação entre as dimensões sociais e tecnológicas integram o desenvolvimento humano. É evidente o impacto estruturante das tecnologias de um lado, e, de outro, as fronteiras dos Estados. As tecnologias estão onipresentes. De acordo com os contextos, elas intervêm na experiência quotidiana - podendo ser transparentes - desvelando-se apenas aos olhos dos *experts* - e, no outro extremo, podem ser pregnantes ao ponto de ser o próprio sujeito da atividade social, como acontece aos jogos de vídeo-games. Acreditamos que seria importante aprofundarmos a questão sobre a própria natureza do "digital". De que modo poderíamos classificá-la: como um objeto tecnológico no sentido de um "produto da engenharia" ou como uma propriedade real dos fenômenos infocomunicacionais?

Neste texto, destacamos as problemáticas emergentes que o digital, principalmente, a internet e sua aplicação mais conhecida, a web, suscitam sobre a sociedade e sobre as fronteiras clássicas. No primeiro momento, abandonamos a questão do digital a partir do suporte, da mídia, analisando as evoluções das tecnologias hipertextuais em particular, a web 1.0 e a web 2.0. No segundo momento, tratamos dos impactos do digital sobre as fronteiras.

Dois ângulos de análises são propostos para a reflexão do impacto do digital e da internet em particular sobre as fronteiras clássicas, bem como sobre o conjunto das atividades humanas:

- A inscrição transversal do digital nas atividades humanas leva-nos a repensar a relação entre o estado e os cidadãos, de um lado, e suas fronteiras geopolíticas, de outro;
- O efeito do digital sobre as fronteiras clássicas de um estado, no qual os estados se acham no dilema complexo entre a liberdade absoluta e a proteção do espaço virtual.

Definição de mídia digital

"Digital" significa "registrado em um arquivo de computador" - os dados e os documentos digitais contêm uma variedade de formatos, códigos, características e usos. Esses arquivos podem ser digitalmente gerados ou digitalizados com os vários problemas associados a essa engenharia. Isto nos leva a explicitar que uma mídia digital, qualquer que seja o material ou programa computacional, é considerada como um sistema de tratamento de entrada de dados (recursos, imagens, vídeos, interfaces) para obter resultados na saída: é uma concatenação de processos, não somente um objeto pronto. A mídia digital apresenta propriedades caracterizadas como:

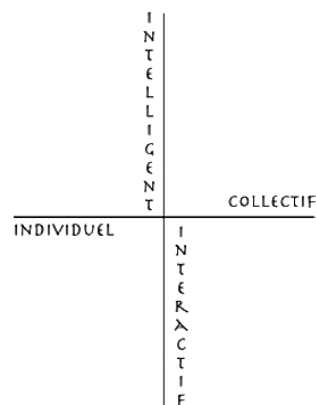
- Ergonômicas (usabilidade, navegabilidade);
- Estéticas (cores, sons, sensações);
- Utilitárias (história cultural, perfis, matrizes sociais);
- Metamórficas (adaptabilidade, personalização e modulação).

As mídias digitais podem ser classificadas em três categorias:

- Individual (concepção assistida, tratamento computacional,...);
- Coletiva (Criação colaborativa, compartilhamento de fontes, de ideias e de "materiais virtuais");
- Inteligência/ Interatividade (Reação autônoma do objeto, vidas artificiais de obras e de objetos).

A mídia digital pode ser apresentada por uma tipologia em dois eixos (ver a Figura 1):

Figura 1: Tipologia de classes de mídias



No artigo que nós publicamos em 2012 (Saleh e Harchou, 2012), tratamos da variedade de tipos de mídias digitais e de sua caracterização por seu grau de transparência ou pregnância. A transparência ou "imediatismo", segundo Bolter e Grusin (2000), caracteriza uma mídia que se apaga, que quer fazer esquecer sua existência às pessoas que as utilizam, para que, isentos de habilidades técnicas, simular uma forma de realismo perceptivo; deste ponto de vista, a mídia tem a característica de uma "caixa preta" cibernética, da qual não é necessário compreender o funcionamento interno para explorá-la em um ambiente de ordem mais complexa. Por exemplo, os internautas não precisam compreender a estrutura informática de um hipertexto para poder usá-lo. Da mesma forma as pessoas têm dominado os princípios da comunicação a distância, tal como o telefone celular, uma ferramenta exemplar para esse tipo de comunicação. A "*hipermediação*" (Bolter e Grusin, 2000) é uma propriedade da mídia que se torna observável e pregnante como uma camada extra que enriquece o conteúdo das interfaces sensíveis, tornando possível, assim, a interação com aqueles que a utilizam; neste caso, a mídia restringe-se bastante às representações e seus usos, apesar de oportunizar muitas interações. A concepção de hipermídia como uma "combinação de várias mídias [ela mesma sendo a combinação de textos, fotos, vídeos, sons, dados computacionais, 3D], e da estrutura hipertextual" (Saleh, Mkdami, Reyes, 2005, p. 36) responde aos critérios de *hipermediação* no sentido em que a estrutura hipertextual, os links internos e a relação entre o conteúdo e suas formas podem ser consideradas ferramentas avançadas para o tratamento e para a transformação operadas pelo usuário (Saleh e Harchou, 2012).

Da web 1.0 à web 2.0

A web vem cristalizando suas evoluções. A revolução do hipertexto e da hipermídia indica essa tendência. Rachid Meziani fez uma síntese bastante pertinente sobre revolução da web em sua tese defendida em maio de 2012, na Universidade de Paris-8 sob a orientação de Imad Saleh. Banners Lee *et al* (1994) descreveu a web como sendo um "meio de colaboração" sem fronteiras que permite aos produtores de informação, a partir de sites distantes, compartilhar ideias. A maioria das organizações se voltou para a web a fim de aproveitar o potencial do modelo de negócio do comércio eletrônico (e-commerce). Mudar as funções das organizações e passar de um modelo econômico tradicional para um modelo e-commerce não é tão simples quanto pode parecer. A ideia da Web 1.0 gira em torno da ativação digital das transações e dos processos dentro das organizações, envolvendo sistemas de informação sob a direção ou o controle da organização (Laudo e Traver, 2003).

A Web 1.0 foi uma interface projetada apenas para leitura, todavia a Web 2.0 é uma interface concebida para leitura-escrita cuja importância emerge da contribuição de uma grande quantidade de usuários. A internet esteve antes focada no bloqueio e controle de informação. Esta, por sua vez, tem sido dominada por um número relativamente pequeno de fontes, mas distribuída à muitos provocou o crescimento em massa da web (Comode et Krishnamurthy, 2008). Ela pode ser comparada à televisão, uma vez que a web permitiu a difusão da informação a um grande número de usuários. Os primeiros sites foram todos construídos simplesmente para comunicar a presença ou a prestação de informações sobre uma dada organização. Este componente compreende as informações de marketing, relações com os investidores, oportunidades de emprego e informações sobre os produtos (Meziani, 2012).

Tim O'Reilly (O'Reilly 2005) – fundador da O'Reilly Média – procurou sintetizar as diferentes marcas de um conceito-chave, que tem sido frequentemente desfigurado ou utilizado de modo abusivo. De acordo com os autores (O'Reilly 2005), as mudanças de paradigma que marcam a passagem para a web 2.0 podem ser resumidas a sete eixos" (Rieder 2006):

- "passamos da lógica do produto para a do serviço. A empresa emblemática da "antiga" web, Netscape, distribuía o famoso navegador gratuitamente¹ como publicidade para seus caríssimos servidores. A Google, o símbolo comercial da web 2.0, não vende mais um produto no sentido clássico, mas um serviço; a publicidade é sua principal fonte de receita";
- "Os dados únicos substituem as técnicas únicas. A grande vantagem da Amazon em relação a seus concorrentes não é seu sistema de vendas, mas os constantes acréscimos de novas informações aos produtos (descrições dos editores, comentários do usuários, busca dentro de um livro, recomendações automáticas e manuais etc.)";
- "Os usuários se tornam codesenvolvedores. Em lugar de sair um produto finalizado, o serviço é constantemente atualizado em cooperação com os próprios usuários que propõem melhorias e ampliações";
- "A inteligência coletiva substitui o trabalho editorial. Os sites como Wikipedia, Flickr et del.icio.us permitem a todos os internautas produzir, classificar e filtrar as

¹ Depois de uma fase de hesitação na qual o Netscape ficava entre uma versão comercial e outra de "evolução", o navegador foi distribuído livremente a partir de 1995.

informações coletivamente sem ou com alguma intervenção editorial institucionalizada. O princípio Slashdot se espalha";

- "O self-service facilita a dispersão. Os programas como Overture et Google AdSense permitem a cada *webmaster* integrar a publicidade à página e se tornar um microempreendedor";
- "Os protocolos baseados em linguagem XML (eXtensible Markup Language) entregam as informações independentemente dos sistemas que os armazenam. Com tecnologias como Macromedia Flash ou AJAX (Asynchronous JavaScript and XML), podemos facilmente criar interfaces para todo tipo de terminal sem ser forçado a modificar o servidor de aplicação";
- "Os modelos de *business*, as interfaces e os modos de desenvolvimento se tornam mais leves e votados para a flexibilidade, a adaptabilidade e a iteração".

Esses sete pontos associam elementos bastante heterogêneos e vagos, e a escolha de agrupá-los sob o termo Web 2.0" poderia efetivamente indicar que se trata não apenas de uma série de modificações, mas também de uma verdadeira mudança de paradigma ou também de um esforço orquestrado de marketing. A web está evoluindo tecnicamente e os fenômenos de transformação de consumidores em produtores estão se multiplicando. Isto pode afetar, a longo prazo, o modo de funcionamento da economia e da distribuição de poder" (Riedre 2006, tese de Bernhard Rieder defendida em 2006 sob a co-orientação de Imad Saleh, pp. 147-8).

O Digital e as Humanidades

McPherson (*apud* Svensson, 2010, p.14) propõe três formas de *humanidades digitais*: as humanidades² digitais computacionais (ferramentas informáticas e infraestruturas digitais para pesquisa), colaborativas (centradas nas redes de pesquisadores, na troca e na interação) e multimodais (combinando as duas outras formas avançadas da gestão multimídia dos discursos científicos e dos produtos das atividades sociais). Apoiando-se em outras pesquisas qualitativas, Svensson (2010) estabeleceu uma tipologia mais precisa para as *humanidades digitais*.

² Esta passagem foi tirada do artigo "Le numérique comme *catalyseur* épistémologique, in *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication*, n° 1, 2012, publicada pelos autores deste artigo.

Ele propõe expandir a definição às "humanidades 2.0" (Davidson *apud* Svensson, 2010, p.15), que aproveitam a evolução da web e as novas formas de organizações abertas, valorizando, também, as parcerias interorganizacionais.

Consequentemente, é necessário valorizar a contribuição de uma abordagem do digital centrada no Homem e uma sociedade digital que acolha o estatuto de "civilização", segundo Doueiri (2011).

A "conscientização dos meios de comunicação": a convergência homem-tecnologia

Quem não consegue perceber o modo como o computador torna possível a releitura e o aperfeiçoamento - a transformação – de todas as nossas mídias? [Mas] é necessário compreender a questão fundamental relativa à CONSCIENTIZAÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, e não os conhecimentos técnicos. (Nelson, 2003, p. 318).

Ter 'consciência dos meios de comunicação' é saber medir e avaliar o impacto dos meios de comunicação sobre uma mensagem, ou seja, antecipar os efeitos da informação que se produz e seu "ciclo de vida", ciclo que não é mais apenas da responsabilidade do emissor ou do editor, mas também daqueles inúmeros mediadores técnicos: motores de busca, mídias sociais, sites de empresas, agregadoras. A era do digital exige um certo nível de conhecimento e de prática cuja apreensão depende da relação entre a estrutura técnica do meio e de seu uso coletivo. (Baltz, 2012).

Dados nômades

Os dados difundidos em massa na web constituem uma forma de memória, considerada como principal suporte de uma inteligência coletiva. Mas, ainda há várias questões a responder: inicialmente, a questão sobre a localização desses dados e o acesso a eles; em seguida, a emergência daquilo que pode ser chamado de uma "memória digital" invisível para a qual contribuem todos os usuários da web, e cuja persistência questiona os ratos digitais e as condições de sua utilização; enfim, o espaço informacional que secreta o digital desafia a noção atual de fronteira, redefinida de acordo com a "geografia" deste novo espaço (Saleh et Hachour, 2012)³.

A localização dos dados digitais

O crescimento acelerando da quantidade de informação disponível nas redes requer melhores métodos e dispositivos de coleta, de tratamento, de

³ Para mais informações sobre a humanidade digital consultar os livros de de Claire Brossaud et Bernard Reber (dir.), *Humanité Numérique tom 1 et tome 2 : nouvelles technologies cognitives et épistémologie*, Hermès-Lavoisier, 2007a et 2007b.

indexação e de difusão dos dados pertinentes para a atividade humana de acordo com seus contextos (Papy, 2008; Hachour, 2009).

Esse rápido crescimento de informação dá origem a problemas de distribuição, de segurança, de lógica de compartilhamento, de atualização e de salva-guarda dos conteúdos na web. O próprio Humano se torna observável sendo um dos nós de sua rede mundial de comunicação; agora ele pode realmente sincronizar-se à rede quando utiliza os recursos ubíquos dos novos dispositivos móveis. Ele não tem mais todas as informações, seus dados ou seus recursos, mas ele pode fazê-lo diariamente com a ajuda de "*próteses de um novo tipo*" (Sander, 2008), que lhes permite coletá-los, divulgá-los, acessá-los, visualizá-los e explorá-los.

Que todos esses recursos computacionais estejam "nas nuvens", distantes ou localizáveis, a questão se baseia mais sobre a pertinência de suas relações e sobre sua interoperabilidade (Saleh, 2006 ; Berners-Lee, 2009 ; Lévy, 2011). Por exemplo, a realidade aumentada, associada às interfaces móveis, permite indexar as informações pertinentes aos lugares ou às situações em tempo real. A relação entre a espacialização e a temporalidade das informações disponíveis se acha, assim, transformada, o que leva a novas práticas (culturais, sociais, profissionais, institucionais), bem como ao desenvolvimento de novas "habilidades" cognitivas e retóricas.

Os projetos "Montre Verte" e "City Pulse", desenvolvido no Laboratório Paragraphe, mostram concretamente como esses novos recursos ubíquos podem transformar os comportamentos e a relação com o mundo, neste caso, permitindo "*coletar, consultar, reagrupar e visualizar os dados ambientais urbanos* [ozônio, ruído, nitrogênio, humidade, temperatura]"⁴ com a ajuda de diferentes sensores.

Se o tratamento das informações pode ser feito localmente, seu armazenamento poderá ser deslocado, o que pode gerar, então, novos riscos e provocar novos problemas, como perdas de dados, de documentos, e sobretudo de segurança de dados" (Saleh ET Hachour 2012).

Memória coletiva

É claro que uma memória digital coletiva, produzida pelos colaboradores da web, constitui-se continuamente. A exploração e a valorização dessa memória são confrontadas, agora, pelas dificuldades técnicas e pela falta de habilidades que se referem a uma "*cultura*"

⁴ Apresentação do projeto: HYPERLINK "<http://www.citu.fr/>" \l "projet_169_1" http://www.citu.fr/#projet_169_1; HYPERLINK "<http://fing.org/?Montre-verte-City-pulse>" <http://fing.org/?Montre-verte-City-pulse>.

durável e dinâmica combinando as dimensões praxeológicas (saber-fazer), simbólicas (representação) e conceituais (cognição) (Baltz, 2012).

Segundo Lévy, em seu livro *A Esfera Semântica* (2011), os problemas técnicos são "*a fragmentação linguística e cultural, [...] a opacidade semântica, a incompatibilidade dos sistemas de classificação e as dificuldades encontradas pela engenharia computacional para considerar a significação dos documentos utilizando os métodos gerais*".

No entanto, até agora, as novas ferramentas digitais e as caixas-pretas técnicas não impulsionaram igualmente ainda a inteligência humana, mesmo sabendo que elas já constituem um apoio eficaz por causa do seu crescente⁵ poder de coleta, filtragem e visualização dessa massa de dados, cuja quantidade é muito importante para o processamento pelo ser humano. De sorte que "*nós não sabemos como transformar [...] esse oceano de dados em conhecimentos úteis na vida quotidiana. E não sabemos como transformar a mídia digital em observatório que reflita nossas inteligências coletivas*" (Lévy, 2011).

Memória invisível

Além das considerações ligadas à interoperabilidade dos dados, sejam eles localizados ou distribuídos, uma nova dimensão interativa e imperceptível para o profano vem alimentar os espaços de armazenamento. Por exemplo, os dados textuais leves – os "registros automáticos" (ou *logs*) – são gerados de maneira discreta pelos novos sistemas de informação e contribuem para a construção de uma outra web, construída pela acumulação das marcas deixadas pelos agentes ou por suas interações, um tipo de concatenação de "*identidades digitais*"⁶ (Georges, 2009).

Por exemplo, as pesquisas sobre os motores de busca, as conexões e consultas, os percursos de navegação, as trocas de dados informatizados, as contribuições e comentários sobre as mídias sociais até um grau elevado de suavidade, por exemplo, os movimentos do mouse, a oculometria (rastreamento ocular) etc. são formas de coleta de dados e de processamento limitados apenas pela capacidade de armazenamento e pela capacidade de calcular. Se uma grande parte destes dados fosse protegida pela propriedade e pertencesse a empresas, ela não seria nem ao menos um capital invisível de pequeno valor. Isto é o que

⁵ Como o caracteriza a lei de Moore: o poder dos computadores dobra a cada a uma velocidade constante.

⁶ Estes traços podem ser achados em diferentes níveis de "consciência dos meios de comunicação". Para retomar a tricotomia proposta por Georges (2009), quais sejam "declarativas", "desempenho" ou "calculado", as identidades digitais deixam as impressões no curso da navegação, bem como pela interação e sua relação.

acontece agora em diferentes domínios, da inovação à gestão dos recursos, passando pela análise estratégica e "*sociodigital*" desses novos indicadores (Rieder, 2010). Esta web dita "social"⁷ é uma fonte explorável pelas ferramentas computacionais (estatísticas, semânticas ou lexicográficas, por exemplo), que funda assim um novo campo de recursos para as organizações.

As fronteiras digitais

Com a internet funcionando "*como criador de fronteiras*" (Perriault in Schafer, 2011), as pesquisas interdisciplinares recentes passaram a questionar as fronteiras digitais⁸. Renovadas sob tensão permanente, elas estão hoje parcialmente alicerçadas em uma categoria de fronteiras transversais, virtuais em sua materialidade, porém bem reais em seus impactos: às vezes elas interferem sinuosamente nas atividades humanas, exceto quando elas são invocadas no interior de uma liturgia especulativa própria do mundo político e das ideias. As fronteiras existem no ciberespaço, mas elas raramente coincidem com as fronteiras terrestres, uma vez que essas são as responsáveis por cada porção do espaço digital que a natureza⁹ determina.

Fronteira clássica

Uma fronteira onde as linhas são as palavras que designam a faixa imaginária que separa dois Estados soberanos. Em direito internacional, cada Estado sendo soberano sobre seu território, sua fronteira é inviolável. Podemos também utilizar o termo "fronteira" para nos referirmos a outras linhas de demarcação de um território nacional. O termo "*frontier*", por oposição à "*boundary*", designa uma zona em movimento. (Site: <http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=2601>).

Uma fronteira clássica é limitada por zonas: terrestres, marítimas, aéreas, naturais ("*The last frontier*" (Star Trek): o cosmos).

⁷ Da mesma maneira que a web dita "semântica", que é na realidade uma web de dados interoperáveis como ressalta com fervor seu inventor Tim Berners-Lee (2009), o qualificativo "social" é mesmo presunçoso se ele acredita que a web se estrutura a partir das impressões digitais que surgem das interações multilaterais dos usuários e das máquinas.

⁸ Ver por exemplo as contribuições da jornada de estudos "Internet e Fronteiras", organizadas pelo grupo "Governança e usos de Internet" do Instituto de Ciências da Comunicação - ISCC - em 20 de junho de 2011.

⁹ Site: *HYPERLINK* "<http://panopticonparadise.blogspot.fr/2008/08/typologie-de-la-frontiere-dans-lespace.html>"

Das fronteiras-redes às fronteiras-redes digitais¹⁰

De acordo com os geógrafos, a noção de fronteira tem sensivelmente mudado para se adaptar às novas relações econômicas, sociais e culturais entre os Estados e as cidades. Essa tendência mostra os limites entre as noções de rede e de fronteira. Jacques Perriault, em seu artigo "Redes sociodigitais e fronteiras" (2012), analisa essa tendência a partir de dois pontos:

- "A primeira é que as fronteiras tornaram-se móveis e não se prendem mais às fronteiras tradicionais. Por exemplo, ao longo dos últimos trinta anos, na França, encontramos barreiras aduaneiras nos lugares mais inesperados... Aqui, a fronteira não delimita mais um espaço fixo de controle, apenas uma área da geometria variável muito além da base geográfica".
- "A segunda tendência é que a fronteira assim concebida funciona em rede". Por exemplo, a cooperação entre as cidades de vários Estados. "Supõe-se que a fronteira sob sua nova forma seja um espaço distinto daquele de um Estado, fechado por um objetivo e controlado pelas instituições".

No espaço da web, a mobilidade é constante porque os programas computacionais de gestão propõem novas possibilidades de links para navegar de um site a outro ou de um domínio a outro... As redes sociais na web são bons exemplos de fronteiras-redes (J. Perriault, 2012), pois as pessoas do mundo inteiro podem ser conectadas e interagir entre elas sem precisar considerar o espaço geográfico ou as fronteiras clássicas. Cada pessoa é um nó no espaço ligado com outras dos links livres ou dos links semânticos por profissão, interesse, lazer...

Para apoiar e mostrar o interesse pela noção de fronteiras-redes, Jacques Perriault dá o exemplo da "Primavera Árabe" e a utilização das redes sociais pela população para exprimir sua revolta e endereçá-la ao mundo inteiro. "Elas permitiram não apenas a inclusão da população oprimida pelas ondas de reuniões sucessivas das redes as quais elas ampliaram as fronteiras, *como também de aliados disseminados por todos os lugares no mundo, como é o caso da rede Anonymous por exemplo... A metáfora do arquipélago vem à mente, um tipo de arquipélago virtual cuja geografia permanece, ao que parece, um problema teórico a resolver*" (Perriault 2012). Impossível foi o bloqueio da internet tentado pelo governo egípcio durante a

¹⁰ Cf. *Les frontières-réseaux numériques* (Perriault 2012)

revolução que tomou as redes sociais. As mídias sociais como Google, SayNow et Twitter fizeram um acordo para contornar este bloqueio permitindo que os egípcios enviassem mensagens vocais uns aos outros sem usar a web. "*A rede-fronteira foi ali organizada por causa das restrições que bloqueavam seu funcionamento pela mudança de protocolos tecnológicos*" (Perriault 2012). Este exemplo mostra, por um lado, a função das redes sociais na mudança da sociedade; por outro lado, a questão do papel do Estado para regular o fluxo das informações nas suas zonas geográficas, pois as *fronteiras-redes se sobrepuseram às fronteiras geográficas, ideológicas e políticas*.

A plataforma de redes sociais Facebook instalou um programa de cartografia de redes digitais para mostrar as ligações e as trocas entre as pessoas. Esse mapa revela que as relações entre as pessoas ultrapassam as fronteiras clássicas.

Sendo assim, nós podemos analisar as fronteiras-redes digitais em seis níveis:

- Quem pode entrar/sair? Quem defini o direito de entrada e de saída da rede é uma pessoa, um grupo ou todo mundo?
- O que pode entrar/sair?
- Onde entrar/sair?
- Quando entrar/sair?
- Como entrar/sair?
- Por que entrar/sair?

Graças à Internet cada pessoa pode navegar sem limite e sem restrição¹¹ pelos sites (comerciais ou públicos) e pelos blogs, pelas redes sociais, pelo Twitter etc. de todo o planeta; todos podem se deslocar virtualmente em torno do globo graças ao Google Earth, por exemplo.

O *tempo* constitui um elemento extra deste espaço digital que precisa ser considerado. Por exemplo, os artigos do jornal *Le Monde* ficam disponíveis por algum tempo antes de ser removidos para a leitura reservada a assinantes. Outro exemplo é a limitação do tempo para enviar e receber um e-mail. Há também o *tempo* que se pode dedicar à consulta do

¹¹ Atenção: a censura sobre a web existe: HYPERLINK "<http://open.youyuxi.com/>"<http://open.youyuxi.com/>
HYPERLINK "<http://map.opennet.net/filtering-pol.html>"<http://map.opennet.net/filtering-pol.html>
Exemplo com o Youtube : HYPERLINK "<http://opennet.net/youtube-censored-a-recent-history>"<http://opennet.net/youtube-censored-a-recent-history>
Exemplo com as demandas pelos governamentos à Google de suprir as conteúdos: HYPERLINK "<http://www.google.com/transparencyreport/removals/government/countries/>"<http://www.google.com/transparencyreport/removals/government/countries/>

ciberespaço e como tentamos superar este limite inventando novas ferramentas de monitoramento como RSS, tutoria (curadoria), Google alerta...

Delimitar as fronteiras-redes digitais

Em um espaço aberto e virtual como a web, um link tem um ponto de partida e um ponto de chegada (receptor e destinatário) e, por sua vez, o ponto de partida pode ser um ponto de entrada para um outro link. Isso levanta problemas de propagação de links para definir as fronteiras digitais e os pontos de ruptura dos links.

No caso de redes sociais como Facebook, as fronteiras-redes são definidas em relação às conexões sociais explícitas (profissão, lazer, gosto etc.) ou implícitas (relação transitiva, X conhece Y et Y conhece Z, então X pode conhecer Z) estabelecidas entre as pessoas.

A governança da internet dá a cada Estado um nome de domínio lógico para identificar seu espaço - por exemplo: .fr (France), .br (Brasil) -. Todavia, este espaço é mutável sem limite de espaço físico. Os indivíduos ou as empresas podem comprar um nome do domínio como .edu (educação), .org (organização) etc. para identificar seus sites.

Os Estados utilizam os nomes dos domínios para delimitar logicamente esses espaços virtuais e controlar (nem sempre de modo eficaz) as entradas e saídas, por exemplo, os ataques dos *Anonymous* contra os sites da Casa Branca ou dos bancos, e, ultimamente, contra os sites oficiais do Estado sírio.

A metáfora heurística que leva ao conceito de fronteira nos instiga a questionar o "*espaço digital*" (Lévy, 2011; Baltz 2011), cujo fechamento, para parafrasear Bounoux¹², caracteriza a cultura e, portanto, a identidade. A diversidade das informações disponíveis no *ciberespaço*, as novas possibilidades de reconfiguração social e de virtualização de espaços comuns, de identidades compartilhadas, de realizações descentralizadas e distribuídas, colocam a questão do impacto das TIC sobre a hibridação das formas de representações. Além das zonas de exclusão digital e cognitiva, quais funções desempenham as comunidades virtuais nessas ressocializações? Que relação existe entre as fronteiras digitais e os outros tipos de fronteiras? Como as distinções se manifestam? (Saleh et Hachour 2012).

As fronteiras-redes digitais levantam vários questionamentos sobre o impacto no fluxo de informação. Não nos interessamos particularmente pelas fronteiras formais pelas quais as palavras-chave, por vezes geradas pelas "aduanas virtuais", que constituem os motores de

¹² Conferência de abertura do Colloque da SFSIC 2010, Université de Bourgogne, Dijon.

buscas, podem desempenhar uma função de filtragem nos acessos à informação; por transitividade e associação semântica, esses mediadores orientam igualmente os internautas sobre os percursos e os "corredores de conversação" otimizados. Portanto, as fronteiras digitais podem ser também analisadas como os mediadores cuja natureza é intrinsecamente tecnológica, porém sua função é de destacar decisões e práticas humanas. A reconfiguração social, tecnológica e cognitiva das sociedades pelo digital propõe uma nova especificação de todos os tipos de fronteiras: entre as línguas, as culturas, as ideologias, as artes, os gêneros, as espécies, as máquinas, os ambientes, os discursos (profanos/experts), os espaços (públicos/privados), os direitos locais, nacionais e internacionais, os e-serviços e os serviços...

Finalmente, como esquecer aqui de uma problemática fundamental, subjacente à das fronteiras digitais, que é a da ética da informação, suas definições, seu limite, seus desvios e suas modalidades técnicas de implementação em um contexto cultural. "As inovações e as possibilidades permitidas e oferecidas pelas TIC, sobre os planos comunicacional e econômico, ignoram todas as fronteiras reais e simbólicas [...] A ética como preocupação ou como problemática transversal tem como a maioria de suas ações a promoção do desenvolvimento das TIC e apareceu, então, como uma condição *sine qua non* para garantir um futuro construtivo e benéfico a todos ao implementar a sociedade da informação (Fullsack & Mathien, 2008, p. 234)¹³

A problemática da ética deve ainda se concretizar depois de 10 anos de sua primeira iniciativa, constatemente acelerada pelo dinamismo das TIC, pela economia do digital, bem como pela promoção industrial e política dos projeto de *cibersegurança*. Por isso, é muito importante que os pesquisadores de informação e de comunicação assumam a questão da ética de maneira mais pragmática que prescritiva, procurando concretamente sua aplicação cotidiana nos espaços digitais (Saleh et Hachour 2012).

Fronteira Clássica	Fronteira-rede digital
Zona limitada	Zona delimitada (globalizada)
Multicultural	Transcultural
Economia limitada	Economia globalizada
Memória específica	Memória coletiva
Relação individual	Rede social
Governança centralizada	Governança descentralizada

¹³ Extrato das conclusões do trabalho coletivo de análise realizado a partir das considerações dos *Sommets mondiaux sur la Société de l'Information (SMSI)* realizada pela *Union Internationale des Télécommunications* e l'UNESCO.

Este Quadro 1 faz a comparação entre fronteira clássica e fronteira-rede digital (Este quadro é discutível).

Os impactos do digital

Como vimos antes, o digital revolucionou, por um lado, a estrutura clássica da organização de um Estado, por outro, a relação socioeconômica entre as pessoas. É importante indagarmos sobre os impactos do digital na economia, no conhecimento e nos saberes socioculturais.

Impacto econômico

Podemos questionar ainda sobre as novas fronteiras e sobre seus impactos na economia, na relação socioeconômica e no trabalho: o papel do digital nas novas formas de colaboração (distribuídas, descentralizadas) e de cooperação (nacionais, políticas, econômicas...)

Novas profissões, novas formas de criação, novos materiais, nova temporalidade do digital, por exemplo, o problema do direito autoral.

As consequências geopolíticas como, a propriedade intelectual:

- Criação de Alta Autoridade para a Proteção dos direitos sobre a internet e a lei relativa à proteção penal da propriedade literária e artística na internet, a dita lei HADOPI (2) (de dezembro de 2009).
- ACTA - Acordo comercial anticontração (assinada em 01/10/2011).
- Fechamento, em 2012, pela justiça dos Estados Unidos do site Megaupload cuja base era em Honk Kong de onde se ligava com o mundo.

Impacto cognitivo

As novas fronteiras estabelecidas pelos Estados no espaço digital, por exemplo, por meio das palavras-chave, podem desempenhar uma função de fronteiras para o acesso aos conteúdos. Quem são os agentes da aduana?

As práticas e competências que estão ligadas ao digital devem ser substituídas no contexto da vida quotidiana e no contextehistórico, político e econômico da educação!

A "infobesidade" (sobrecarga de informação) e a multiplicação das fontes de informação e de conteúdo.

Impacto Social

A questão das "fronteiras digitais" levanta vários problemas:

- As exclusões digitais entre os indivíduos ou grupos sociais, entre as legislações nacionais, os riscos dos ciberconflitos, de segurança e de padronização cultural e social ou até mesmo artística.
- O impacto do digital sobre a fronteira entre a esfera privada e a esfera pública: que "distância social" pode ser respeitada (cf. G. Simmel e a teoria das esferas sociais)? Quais são as identidades digitais (cf. F. Georges, 2009)?

Assim como as soluções: colaboração, abertura dos espaços de comunicação, criação compartilhada, mediação e dinâmica das sociedades e dos grupos humanos.

Impactos socioculturais

O crescimento da internet nestes vinte últimos anos, segundo Crédoc, Insee se revelou por meio dos seguintes dados:

- A taxa de acesso à internet nas residências quintuplicou entre 2000 e 2010 (de 12 a 64%);
- Em 2010, perto de 80% dos franceses se conectavam à internet quase todos dias;
- 38 % dos internautas utilizam a internet móvel em comparação a 20% dos que a utilizavam em 2008;
- Os ativos (incluindo os estudantes) utilizam internet quase todos os dias.

Apesar dos números em plena ascensão, muitas lacunas ainda precisam ser preenchidas¹⁴:

¹⁴ *Le fossé numérique en France*, relato do Governo ao Parlement estabelece a aplicação do artigo 25 da lei n° 2009-1572 de 17 dezembro 2009, relativo à luta contra a exclusão digital.

- O abismo de geração: a posse de um computador ou o acesso a ele ou à internet diminui muito com a idade. Na França, apenas 18% dos com mais de 65 anos utilizam a internet, enquanto que na Dinamarca eles são 65% e na Finlândia, 68%;
- O abismo social: somente um terço das pessoas de baixa renda dispõe de um computador em sua residência, contra 91% daqueles com renda mais elevada;
- O abismo cultural: as pessoas de pouca escolarização têm menos acesso a computadores e à internet.
- No entanto, o abismo geográfico, que há muito tempo tem chamado a atenção, pode ser considerado como muito amplo. As diferenças entre "urbanos" e "rurais" parecem hoje pouco significativas.

Além desses "abismos", formas outras de rupturas das fronteiras são multidimensionais:

- O problema major da "propriedade de dados" (privatização, segurança e controle de sua utilização comercial, monetária ou manipuladora...).
- A "consciência dos meios de comunicação" e as habilidades dos usuários do digital devem considerar as consequências da sua: democracia participativa, compartilhamento, tutoria etc.
- O grau de transparência dos sistemas técnicos.

A reconfiguração social, tecnológica e cognitiva das sociedades pelo digital reespecifica todos os tipos de fronteiras: entre as línguas, as culturas, as ideologias, as artes, os gêneros, as espécies, as máquinas, os ambientes, os discursos (profanos/experts), os espaços (públicos/privados), os direitos locais, nacionais e internacionais, os e-serviços et os serviços ...

Neste artigo, tentamos modestamente apresentar as diversas pistas de pesquisas que giram em torno das fronteiras digitais. O tema é vasto e transdisciplinar.

Referências

- BALTZ, C. « Une culture pour la société de l'information. Position théorique, définition, enjeux », *in Documentaliste Sciences de l'information*, Vol. 35, no 2, Paris, ADBS, 1998.
- BALTZ, C.. *Shannon en questionS, retour sur un concept majeur*, Paris, Europa Productions, 2009.

- BALTZ, C.. « Cyber, informationnelle, numérique... à nouvelles économies, nouvelles cultures ? », in e-dossier de l'audiovisuel, INA-SUP, 2012. Consulté le 15 février 2012 :
HYPERLINK "<http://www.ina-sup.com/print/2683>"<http://www.ina-sup.com/print/2683>.
- BERNERS-LEE, T. « Comment le web va se transformer », *Hors-série de La Recherche*, nov-déc. 2009, pp. 58-61.
- BOUHAI, N et SALEH, I (Coord.). « Supports et pratiques d'écriture en réseau. Entre mutations et convergences », in *Document numérique*, Vol. 14, 3, 2011.
- BOLTER, J. D. et GRUSIN, R. *Remediation : understanding new media*, MIT Press, 2000.
- BOURE, R. (Dir.), *Les origines des sciences de l'information et de la communication*, Paris, Presses Universitaires Septentrion, 2002.
- BROSSOUD, C et REBER, B (Dir.), *Humanité Numérique 1 : nouvelles technologies cognitives et épistémologie*, Hermès-Lavoisier, 2007a.
- BROSSOUD, C et REBER, B (Dir.), *Humanité Numérique 2 : socio-informatique et démocratie cognitive*, Hermès-Lavoisier, 2007b.
- FANNY, G. « Identité numérique et Représentation de soi : analyse sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0 », in *Réseaux*, 154, 2009, pp. 165-193.
- FULLSACK, J et MATHIEN, M (Dir). *Ethique de la « société de l'information »*, Bruxelles, Bruylant, 2008.
- GILBERT, V. *Pour une science de l'information – comme discipline rigoureuse*, Presses Universitaires Franche-Comté, 1987.
- HAKIN H. *Créativité collaborative et sociocognition : rationalisation info-communicationnelle de la génération interactive de connaissances*, Thèse SIC, Université Paris 8, 2010.
- HAKIN H. « La sémantique des savoirs : méthode de description des communautés épistémiques et de découverte de connaissances », in *Actes du Colloque international ISKO Maghreb 2011*, Hammamet, Tunisie, 13-14 mai 2011.
- HAKIN H. "Knowledge, Accountability, and Relevance Systems – Objectivations of Social Reality through Shared Symbolic Devices", in Y. Kiyoki, et al. (Eds), *Information Modelling and Knowledge Bases XX*, Amsterdam, IOS Press, 2009, pp. 348-353.
- LAUDON, K.C., TRAVER, C.G. *E-Commerce: Business, Technology, Society*, Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, New Jersey, 2006.
- MEZIANI, R. *Études et Conception : Vers une Nouvelle Approche Agile et Sociale de Gestion des Processus Métiers*, Thèse université Paris 8, 15 Mai 2012.
- MIÈGE, B, *L'information-communication XE "information-communication" , objet de connaissance*. Bruxelles, De Boeck Université, 2004.
- MILAD, D. *Pour un humanisme numérique*, Paris, Le Seuil, 2011.
- MUNRO, A. J, HOOK, K. E et BEYON, D. *Social Navigation of Information Space*, London, Springer-Verlag, 1999.
- LÉVY, P. *La sphère sémantique, Tome I*, Hermès-Lavoisier, 2011.
- NELSON, T. H. Computer Lib / Dream Machines » (1974), in N. Wardrip-Fruin et N. Montfort, *New Media Reader*, MIT Press, 2003, pp. 303-338.
- NIELSEN, H.F. & SECRET, A., "The World-Wide Web", in *Communications of the ACM*, 37(8), 1994, pp. 76-82.
- O'REILLY, T., *What Is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation software*, 2005. HYPERLINK "<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>"<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-isweb-20.html>.)
- PERRIAULT, J. « Réseaux siconomériques et frontières », in Thierry Paquot (dir.), Murs et frontières, revue *Hermès*, n° 63, à paraître 2012.
- RIEDER, B. *Métatechnologies et délégation. Pour un design orienté-société dans l'ère du Web 2.0*, Thèse, Université Paris 8, 2006.
- RIEDER, B. « Pratiques informationnelles et analyse des traces numériques : de la représentation à l'intervention », in *Etudes de communication*, 35, 2010, pp. 91-104.

SCHAFER, V. « *Compte-rendu de la journée d'étude 'Internet et Frontières'* », in ISCC, 20 juin 2011. Consulté le 1 septembre 2011 :HYPERLINK

"<http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1386>" \l "outil_sommaire_3"

http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1386#outil_sommaire_3.

SALEH, I. et PAPY, F. *Les bases de données pour Internet et intranet*, Hermès-Lavoisier, Octobre 2000.

SALEH, I., MKADMI, A et REYES, E. « L'hypermédia au service du travail collaboratif », in I. Saleh (Ed.), *Les hypermédias : conception et réalisation*, Paris, Hermès-Lavoisier, 2006.

SALEH, I. et HACHOUR, H. *Le numérique comme catalyseur épistémologique*, Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication, A paraître, n° 1. 2012.

SANDER, E. « *En quoi Internet a changé notre façon de penser ?* », in P. Cabin & J-F Dortier (Eds.), *La communication - Etat des savoirs*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 2008, pp. 363-369.

SVENSSON, P, « The Landscape of Digital Humanities », in *Digital Humanities Quarterly*, Vol. 4, 1, 2010. Consulté le 30 septembre 2011 : HYPERLINK

"<http://digitalhumanities.org/dhq/vol/4/1/000080/000080.html>"<http://digitalhumanities.org/dhq/vol/4/1/000080/000080.html#>.

AMORES ONLINE: TESSITURAS DE AMOR NO CIBERESPAÇO

Glaucenilda da Silva Grangeiro (UEPB)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as representações imaginárias sobre o amor e as relações amorosas por meio do ciberespaço. Indagados, todos poderíamos listar momentos pelos quais fomos tomados por esse sentimento chamado amor. Mas em quantos desses momentos nós realmente estávamos apaixonados? A palavra amor, recorrentemente, tem sido usada para designar qualquer laço de afetividade, sejam eles pessoais, virtuais ou até mesmo sexuais, como quando usamos a expressão “fazer amor” em substituição a palavra sexo. O amor é citado e reinventado em diversas atividades. Ele é filmado, encenado, cantado, escrito e declamado. Com o surgimento da internet e das relações em rede ele agora também é *teclado e postado*.

PALAVRAS-CHAVE: Amor; Ciberespaço; História Cultural.



Introdução

A História Cultural nos possibilita um novo olhar sobre os conceitos estabelecidos em outrora. Pesquisas a partir dos conceitos de imaginário, representação, narrativa, ficção e sensibilidades passam a conduzir o historiador a analisar a História sob a perspectiva de um novo olhar. Sandra Jatany Pesavento afirma que,

As sensibilidades corresponderiam a este núcleo de percepção e tradução da experiência humana no mundo. O conhecimento sensível opera como uma forma de apreensão do mundo que brota não do racional ou das elucubrações mentais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo. Às sensibilidades compete essa espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade. (2008: p.56)

A História Cultural propõe que o historiador compreenda a realidade do passado por meio de suas representações que são (re)construídas através desse olhar. Dessa forma, é por meio da maneira de como nos percebemos como sujeitos e de como percebemos a realidade em que vivemos que criamos representações para explicarmos o real. Podemos dizer assim, que a “proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2008: 42).

No entanto, essa percepção da nossa construção imaginária não é um reflexo do real, não é fixa. Essa realidade é mutável, seja por outros olhares a partir de outras pessoas ou por nós mesmos, indivíduos recorrentes às subjetividades, portanto, sujeitos às mudanças.

Nesse sentido o historiador também busca lidar com os sentimentos, com as sensações, ou seja, com o “eu” dos sujeitos históricos. As sensibilidades da História nos mostram uma História não dos grandes nomes, não dos indivíduos (re)conhecidos, mas sim dos indivíduos anônimos, dos sujeitos subalternos. Sandra Jatany Pesavento nos fala que “as sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos”. (2008: 57) O espaço virtual é uma dessas maneiras que o indivíduo se deixa perceber. A seguir discorreremos sobre essas formas de subjetividades dos sujeitos dentro do ciberespaço sob a perspectiva do sentimento amor.

Conhecendo o Ciberespaço

O ciberespaço designa ali o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural.
Pierre Lévy

A internet possibilita que as informações circulem em um fluxo rápido e contínuo. Simultaneamente uma informação chega a um grande número de pessoas. Essa velocidade na comunicação produzida pela internet acabou por gerar uma linguagem própria deste universo interligado. O “internetês”, aqui chamado por nós para designar a linguagem específica usada por usuários da rede mundial de computadores, está carregado de expressões que lhes são próprias. Criando seus próprios vocábulos, expressões e abreviações, essa linguagem possui suas próprias regras, não respeitando, portanto, as regras de ortografia como acentos e pontuações. Por meio de uma linguagem que suprime vogais e sinais de acentuação o “internetês” consagrou-se como um tipo de linguagem rápida capaz de aproximar a oralidade da escrita, no entanto, nem sempre compreensível por todos que acessam esse meio de comunicação. Outro recurso linguístico desse espaço repleto de regras próprias de socialização são os chamados *emoticons* (carinhas, caracteretas) usados como recursos para expressão de sentimentos e sensações tais como raiva, alegria, tristeza etc., além de representarem códigos de significações que os usuários utilizam como códigos para que os outros usuários possam manter certo envolvimento conversacional.

Do uso dessas linguagens surgem espaços com estilos de linguagem próprias que acabam sendo ressignificadas e apropriadas por outros espaços, como exemplo prático desse tipo de apropriação podemos citar o exemplo do *Twitter*¹, por meio do uso do caractere *hashtag*², representada pelo símbolo #, próprio dessa rede social, mas, que acabou sendo apropriado por diversas outras redes de sociabilidade, tais como Orkut e Facebook³. Castells (1999: 57) afirma que “a comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais”. Essas comunidades agregam usuários que tem interesses em comum em diversas categorias de assuntos específicos. Dentro desses interesses, um dos mais

¹ O Twitter é uma rede social que tem como objetivo que o usuário expresse o que está se passando ou sentindo na limitação de 140 caracteres.

² *Tags* são palavras-chave relevantes. A *hashtag* é um caractere utilizado antes da palavra para enfatizar um pensamento, sentimento ou emoção de forma intensificada.

³ O *Orkut* e o *Facebook* são redes sociais que tem como objetivo a criação de uma rede de “amigos” virtuais, bem como a socialização de fotos e mensagens instantâneas que podem ser interagidas com outros amigos por meio de comentários.

recorrentes, comprovado pelo número de vezes pelo qual ele é citado e pelo número de comunidades virtuais⁴ dedicados a ele, é o sentimento amor.

A construção do Amor ao longo dos tempos

*Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento, descontente;
É dor que desatina sem doer [...].*
Luís de Camões

Poderíamos afirmar que o amor é o sentimento mais citado em todos os domínios da sociedade: na poesia, na música, no cinema, na literatura, nas telenovelas, nos programas televisivos, nas comunidades do meio virtual, nas revistas, todos estes campos têm o amor como objeto recorrente em suas atividades. O amor está presente em quase todos estes espaços, além de ser assunto entre conversas de amigos nos mais variados ambientes sociais.

Discussões sobre este sentimento também vem acontecendo no meio acadêmico. Diversos autores, dentre eles sociólogos, antropólogos, filósofos, literatos e historiadores se abalçaram na tessitura sobre este sentimento, que nos parece um dos mais complexos quanto a sua definição. É um sentimento onde a busca pelo “outro” é uma espera infinda. É a necessidade de saber deste outro para que possamos nos ver nele a fim de conhecermos a nós próprios. Com relação a este sentimento, Marcel Conche (1998) explica que numa relação de amor, cada um é para o outro, fonte de interesse inesgotável. Conche nos diz ainda que,

A relação de amor é uma relação de complementaridade: cada um desenvolve sua disposição própria por virtude do outro; assim cada um se deve ao outro em seu próprio ser. Vale então a fórmula: Diz-me a quem ama que eu te direi quem és. (1998: 25-26)

Ao longo da história esse sentimento foi se transformando conforme a época em que foi vivido. Desde a antiguidade já se tem notícia de mostras de amor e de ciúmes feitas em pequenas tábuas de argila. Não se pode negar que é a partir da invenção da imprensa escrita que este sentimento passa a ser difundido com maior alcance e adentra na intimidade dos lares. No Brasil Colônia a relação de poder entre o senhor e o escravo era transcendida para a relação entre o marido e sua esposa, onde esta deveria lhe ser submissa e obediente. “Ao homem a vida na rua, a vida pública. Para as mulheres, a vida em casa, na privacidade (DEL

⁴ Espaços imagéticos onde indivíduos se reúnem como membros em torno de uma temática específica, para opinarem e interagir com a opinião dos outros membros.

PRIORE, 2006: 111). Na América portuguesa, os casamentos eram sempre constituídos pelo elemento razão sobre os desejos do coração. Sendo o casamento “negócio” para a vida toda, como estabelecia a Igreja Católica, era necessário que a escolha fosse cuidadosa e não simplesmente que esta acontecesse motivada por um sentimento que para os olhos da época era puro ímpeto. Mary Del Priore (2006: 24) constata que “na visão da Igreja, não era por amor que os cônjuges deviam se unir, mas sim por dever; para pagar o débito conjugal, procriar e finalmente, lutar contra a tentação do adultério”, dessa forma a Igreja procurava controlar a alma e o corpo de seus fiéis. A esposa estava sujeita ao marido e não tinha alternativa, senão, obediência a ele. A beleza física era considerada uma das ameaças femininas ao equilíbrio matrimonial e se pregava o enfeamento do corpo. “Era preciso não ter vaidades, ignorar a beleza física ou qualquer forma de atrativos que valorizassem o sexo (DEL PRIORE, 2006: 26).

Verdadeiros manuais de comportamento permissíveis circulavam a época e traziam como regras a serem seguidas determinações como a de que o sexo lícito era restrito a procriação, determinando posições sexuais “certas” de serem praticadas, sendo que jamais a mulher deveria colocar-se por cima do homem, que era proibido evitar filhos, que deveria se usar o vaso natural⁵ e não o traseiro. O controle do corpo e do prazer impunha aos casais limitações em vivenciar o amor em sua totalidade de liberdade, “nessa verdadeira escala de ‘bem-querer’ o amor deveria ser também bondade e caridade, despindo-se de toda a lascívia” (DEL PRIORE, 2006: 32- grifo da autora).

Como passar do tempo, novas formas e códigos de sedução passaram a fazer parte do cotidiano dos jovens apaixonados. Tosses, poemas e beliscões serviram de instruções para estes enamorados, que por meio de troca de cartas faziam um ao outro, juras de amor eterno. A igreja passa de um simples lugar de orações a um recanto de trocas de olhares e codificações entre jovens apaixonados.

No entanto o amor passa a enfrentar dois poderosos inimigos: de um lado, a Igreja, com todo seu controle sobre os corpos e o prazer, considerando o amor como um pecado. E de outro, a medicina, que passou a considerar o amor como uma doença. Mary Del Priore ressalta que,

O amor provoca a nostalgia ou a saudade, que é outra doença. Mas a maior enfermidade é a erotonomia ou loucura amorosa. Tal doença, de natureza inflamatória, possuía sinais bem evidentes, manifestando-se por furores que, como o estro animal, acumulam muitos sucos nos mais jovens e nos celibatários. (2006: 103)

⁵ O termo vaso natural refere-se à vagina.

Mesmo com a Igreja e a medicina fazendo de tudo para combater os ímpetos dos apaixonados, as práticas amorosas sempre conseguiram driblar as dificuldades e proibições e adaptar as formas de conquistas e trocas de carinho para cada época por meio das trocas de olhares, cochichos, tosses e correspondências secretas entre os namorados. Na passagem do século XIX para XX, os indivíduos passam a libertar-se da influência da religião, da família, da sociedade em si. Os casais passam a escolher seus pares entre si, a partir de um sentimento recíproco. “O casamento por conveniência passa a ser vergonhoso e o amor... bem, o amor não é mais uma ideia romântica, mas o cimento de uma relação (DEL PRIORE, 2006: 242).

Nos Anos Dourados os namoros ainda seguiam alguns padrões estabelecidos no início do século. O namoro não devia durar muito tempo para que não levantasse suspeitas sobre as verdadeiras intenções do rapaz e para que não comprometesse a reputação da moça. Estas por sua vez, tinham o dever de refrear as tentativas salientes do rapaz e conservar-se virgem até o dia do casamento. Entre as décadas de 1960 e 1970 ocorre a chamada “revolução sexual”. “A moral sexual se flexibilizava e casais não casados eram cada vez mais aceitos, podendo circular socialmente” (DEL PRIORE, 2006: 321). A pílula anticoncepcional proporcionou uma maior liberdade aos jovens, que inspirados num ritmo convidativo como o *rock`and`roll*, se aventuravam num mundo de sexo e drogas. O casamento, fundado sobre o amor não é mais obrigatório e ele escapa às estratégias religiosas ou familiares (DEL PRIORE, 2006: 333).

Em fins do século XX e início do XXI, as maneiras de vivenciar o amor ganham novas possibilidades. Através de um mundo paralelo ao que chamamos de “mundo real” existe um chamado “mundo virtual”. Neste mundo, pessoas se conhecem e interagem todo tempo. Amizades e namoros surgem independentemente da distância entre os usuários. Passageiros ou duradouros? Não importa, o importante é teclar com o outro. Por meio das “redes” eles se comunicam. “A palavra ‘rede’ serve de matriz tanto para conectar quanto para desconectar; não é possível imaginá-la sem as duas possibilidades [...] Nela as conexões são estabelecidas e cortadas por escolhas” (BAUMAN, 2004: 12 – grifo do autor). Essa possibilidade de conectar e desconectar faz do amor nas redes sociais um sentimento volátil.

Amor no Ciberespaço

Os mundos virtuais podem eventualmente ser enriquecidos e percorridos coletivamente. Tornam-se, nesse caso, um lugar de encontro e um meio de comunicação entre seus participantes.
Pierre Lévy

Se antes para se apaixonar por uma pessoa era necessário conhecê-la pessoalmente, criando vínculos de afeto, hoje, isso acontece de forma mais rápida e impessoal através do ciberespaço. Com o surgimento da internet e da criação das redes sociais, espaços de socializações no mundo virtual, o sentimento amor passou por uma ressignificação na forma de vivenciá-lo. Novas formas de dizê-lo e senti-lo surgiram e acabaram por transformá-lo em um dos sentimentos mais recorrentes de menções por meio de telas de computadores. Conforme Pierre Lévy,

As páginas da web exprimem idéias, desejos, saberes, ofertas de transação de pessoas e grupos humanos. Por trás do grande hipertexto fervilham a multiplicidade e suas relações. No ciberespaço, o saber não pode mais ser concebido como algo abstrato ou transcendente. (p.164)

Entendemos o espaço virtual como produto do simulacro, onde a seleção de dados do perfil do usuário da rede é escolhida sobre rigorosos critérios de perfeição, tendo como objetivo exibir o melhor de si, mesmo que esta faceta apresentada para uma legião de “amigos” virtuais não corresponda exatamente ao verdadeiro perfil do mundo real. A busca por plena aceitação e admiração dos demais usuários os leva a projetarem uma imagem de si “construída” e “melhorada”, como forma de exporem o que acham mais interessante sobre si mesmo. Conforme elucidada Pierre Lévy,

Entre os novos modos de conhecimento trazidos pela Cibercultura, a simulação ocupa um lugar central. Em uma palavra, trata-se de uma tecnologia intelectual que amplifica a imaginação individual e permite aos grupos que compartilhem, negociem e refinem modelos mentais comuns, qualquer que seja a complexidade deles. (1999: 167)

Cada perfil apresenta-se como uma pequena narrativa de seu dono, além de muitas vezes também de desenvolverem o papel de descreverem um modelo de parceiro que procuram. Composto por textos, que incluem seus gostos por atividades, filmes, músicas, esportes, livros, dentre outras categorias de preferências, onde este usuário faz uma propaganda de si mesmo, além de contar com fotografias e vídeos previamente selecionados, como forma de impressionar de acordo com o que ele considera que tem de melhor,

poderíamos comparar este espaço a um “shopping Center virtual” humano, onde a vitrine é o seu perfil de usuário. Muniz Sodré afirma que “formações do tipo eu ideal, ideal do eu são possibilidades contidas no imaginário tecnológico e de perto relacionadas com o narcisismo”. (1987: 63)

Se no cotidiano muitas vezes as pessoas silenciam acerca dos seus sentimentos mais íntimos, aqueles que muitas vezes não são contados nem para seus melhores amigos, no ciberespaço esse silêncio é rompido por meio de correspondências de sentimentos, nem sempre endereçado a alguém. Mary Del Priore constata que,

Antes encerrada em espaços estritos e secretos, onde se exercia o controle disciplinar e repressivo sobre a sociedade, a sexualidade tornou-se pública. Em toda parte, a maior dose de superexposição é possível por meio de redes sociais e da mídia, e o exibicionismo é uma das motivações para seu uso. Divulga-se o corpo e a alma, sem meios-termos. Vivemos numa sociedade narcisista e confessional. (2011: 236)

As redes sociais é o espaço onde estas declarações, nem sempre endereçadas a um receptor explícito, são feitas, muitas vezes de forma que parecem verdadeiros jogos amorosos, onde os usuários citam trechos de músicas e fragmentos de poemas, por meio dos quais expressam seus sentimentos.

As redes sociais podem também criar um ideal de perfeição do “outro”. Uma perfeição construída e representada por atores virtuais numa encenação permanente, alimentada todos os dias por meio de “*postagens*”, através das quais se sustenta o personagem virtual criado. Pierre Lévy (1998: 98) esclarece que “com certeza, a imagem não está unilateralmente a serviço do conhecimento: ela fascina, seduz e engana também.”

O ciberespaço não tem dimensões físicas e os corpos e sentidos humanos não podem interagir por uma dimensão sensorial. Como afirma André Lemos (1998) está “repleto de interconexões, baseado em informações, em rapidez e simultaneidade, um espaço que é em sua própria definição, pululante e caótico”⁶.

No ciberespaço o tempo parece se configurar de forma mais rápida, onde alguns dias de convívio são suficientes para criar uma intimidade nas amizades ou mesmo no amor. No entanto, da mesma forma rápida que as relações se formam elas também se esvanecem. Edgar Morin constata que,

⁶ Disponível em <<http://www.facom.ufba.br/esq/cyber/lemos/estrcy1.html>>

O amor é, portanto, por sua própria natureza, a grande faixa oscilatória entre imaginário e o real. As osmose entre o amor imaginário e o amor real são tanto mais múltiplas e interfecundantes quanto o amor da cultura de massa é, de fato, profundamente realista. (2005: 136)

Neste mundo simulado os *fakes*⁷ também assumem um papel nas relações virtuais. O jogo de ver e não ser visto, ou pelo menos de não ser prontamente reconhecido parece fazer parte de uma das muitas estratégias de conquistas usadas nesse espaço. Muniz Sodré afirma que,

De fato, no panótico o vigilante permanece escondido de tal maneira que não pode ser avistado por nenhum dos vigiados. A força desse dispositivo se apóia mais numa organização, numa maquinaria disciplinar, do que na presença física e visível de um controlador. [...] É o modelo organizador que gera efetivamente poder: 'toda sua essência consiste na posição central do inspetor, combinada com meios testados e eficazes para *ver sem ser visto*' [...] o panótico permite a visão por um centro invisível. (1987: 26 - grifos do autor)

O jogo do mostrar-se e esconder-se transformam o espaço virtual em estratégias de sedução e conquista. As escritas de si sejam elas, "*on-line*" ou "*off-line*"⁸, transmitem sensações e sentimentos que podem expressar sentidos verdadeiros ou simulados. Não ser identificado pelo outro e poder vigiá-lo de forma anônima constitui uma das regras desse "jogo amoroso virtual", onde quem não se deixa identificar-se tem a sensação de comandar o jogo, dessa forma, "aquele que agora não se deixa ver é o mesmo que detém o poder, as regras de organização disciplinar daqueles que são vistos". (SODRÉ: 26-27)

Considerações finais

Na "Cyberpaixão" não se escolhe se o amor será real ou continuará no âmbito virtual. Se será transmitido por beijos ou por bytes. Pierre Lévy prevê que "as redes de comunicação e as memórias digitais englobarão em breve a maioria das representações e mensagens em circulação no planeta". (1998: 103) A finalidade imediata desse sentimento virtual é continuar "teclando" e por vezes, causando a leve sensação de tentativas de interpretação por parte do "outro" em relação ao sentimento do "eu", ou seja, de quem se expõe. O objetivo é provocar no outro o efeito de conquista, seja ela tácita ou direta, ou, até mesmo de diminuir a distância, na

⁷ Perfis falsos criados por usuários.

⁸ On-line e off-line dizem respeito ao estado de como o usuário permite que o outro o veja nas redes sociais. On-line é quando o usuário permite que os demais usuários o vejam e off-line quando este usuário navega pelas redes sociais sem permitir ser visto pelos demais.

fase dos relacionamentos propriamente assumidos, por meio de declarações de sentimentos “postadas” diretamente no perfil de alguém, ou ainda, “postadas” de maneira intencional, porém não identificando o seu receptor, na fase da conquista. Além dos trechos de músicas que falam desse sentimento e que por vezes servem como forma de declarações subjetivas. Neste espaço também são “postadas” fotos que exprimem em suas imagens todo o sentimento do usuário, afinal diz o ditado que “às vezes uma imagem vale mais que mil palavras”.

Outra característica dos relacionamentos virtuais é a facilidade de “apaixonar-se e desapaixionar-se”, como afirma Zigmunt Bauman (2004: 12-13 – grifo do autor) “diferentemente dos ‘relacionamentos reais’, é fácil entrar e sair dos ‘relacionamentos virtuais’. Em comparação com a ‘coisa autêntica’, pesada, lenta e confusa, eles parecem inteligentes e limpos, fáceis de usar, compreender e manusear”. As pessoas estão conectadas por uma rede social delimitada num determinado espaço, podendo desconectar-se na hora que bem queiram, além de terem a opção de abandonar “o jogo” com um simples *click*, também podem excluir seus perfis no momento que desejarem, ou seja, nesse mundo desterritorializado, o indivíduo/usuário tem a total liberdade de movimentar-se como deseja. No entanto, é importante que fique claro que não podemos reduzir este tipo de relação a apenas uma relação imaginária, visto que, a relação do sujeito com o outro, seja esse outro real ou virtual, constitui enquanto ego uma formação de projeção do eu no outro. Além de que muitos relacionamentos que começam no mundo “virtual” acabam por consolidar-se materialmente no mundo que chamamos de “real”. As relações no ciberespaço constituem-se dessa forma uma reinvenção dos laços sociais.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre as fragilidades dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- CASTELLS, Manuel. Prólogo: a Rede e o Ser. In: A Sociedade em Rede; tradução Roneide Venancio Majer; atualização para a 6ª edição: Jussara Simões (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1) São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 40-66.
- CONCHE, Marcel. A análise do amor. São Paulo: Martins fontes, 1998.
- DEL PRIORE, Mary. História do Amor no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- LEMONS, André L.M. Estruturas Antropológicas do Ciberespaço. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/esq/cyber/lemons/estrcy1.html> , 1998.
- LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva – por uma antropologia do ciberespaço. Trad. Luiz Paulo Rouanet. Edições Loyola. São Paulo, 1998.
- _____. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. Editora 34. São Paulo, 1999.
- MORIN, Edgar. Cultura de massa no século XX. 9ª edição. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatagy. História & história Cultural – 2. Ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção História &... Reflexões, 5).
SODRÉ, Muniz. Televisão e psicanálise. Série princípios. Editora ática. São Paulo, 1987.

A AULA VIA WEBCONFERÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRESENÇA DO DISCURSO DO OUTRO NO DISCURSO DO EU

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (UFPE)
Ewerton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE)
Maria José de Matos Luna (UFPE)

RESUMO: Este estudo objetiva analisar como se dá a presença do outro no discurso do eu, a partir da análise do discurso de um professor em uma webconferência do curso de Letras – Português a distância da UFPE. Com o aporte da teoria dialógica bakhtiniana, procura-se compreender o funcionamento sociodiscursivo de um gênero milenar que sofreu instigantes renovações, as quais foram motivadas por demandas extralinguísticas: a flagrante emergência e expansão dos cursos a distância nas Universidades Públicas do nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: interação; educação a distância; dialogismo.

ABSTRACT: This study aims to analyze how the other speech is present in oneself, analyzing a teacher's speech in a webconference of Letters-Portuguese online course of UFPE. Based on bakhtinian dialogic, this study drives to understand the sociodiscursive functioning of a millennial textual genre which has undergone for renovations motivated by extralinguistic demands: the emergence and expansion of e-learning in Brazilian public universities.

KEYWORDS: interaction; distance learning, dialogism.



Introdução

São inúmeros os cursos de graduação na modalidade Educação a Distância que vêm sendo instituídos pelo Ministério da Educação, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos últimos anos. Com o objetivo de propiciar aos alunos que residem distante dos centros urbanos, onde tradicionalmente se localizam as Universidades Públicas, foi instituída, por meio do decreto 5.800, de junho de 2006, a UAB, sistema que articula Universidades Públicas e os governos estaduais e municipais. De maneira bastante simplista, pode-se afirmar que a estes cabe garantir, por exemplo, estrutura física, tecnológica e bibliotecas para o funcionamento dos cursos. Às Universidades cabe a disponibilização de professores que se responsabilizam, dentre outras atividades, pelas aulas e pela preparação de materiais didáticos.

A Universidade Federal de Pernambuco tem hoje, em funcionamento, três cursos a distância: Licenciatura em Letras-Português, Letras-Espanhol e Matemática. Procuraremos, de forma bastante sintética, resumir o funcionamento de tais cursos: as suas coordenações situam-se nas universidades e, no caso da UFPE, são assistidas pelo CEAD (Centro de Educação a Distância). Os professores, que são dos quadros permanentes das universidades, ministram as disciplinas em ambiente virtual específico, com a assessoria de tutores a distância, que são profissionais não pertencentes aos quadros funcionais das Universidades, selecionados pelas coordenações. Os alunos estão vinculados a polos presenciais situados, em sua maioria, em cidades do interior do Estado, os quais contam com o apoio técnico de tutores presenciais, que também são selecionados pelas coordenações. O curso de Letras-Português tem, no momento, polos nos seguintes municípios: Recife, Jaboatão dos Guararapes, Ipojuca, Limoeiro, Pesqueira e Trindade.

Além de acontecerem em ambiente virtual específico (no qual há fóruns de interação, chats, salas interativas), as aulas também são ministradas por meio de webconferências, realizadas sistematicamente. Conforme as necessidades dos alunos, há, também, a possibilidade de haver aulas presenciais, mas essas são esporádicas, e existem com o objetivo de atender a demandas específicas.

Feita essa contextualização, destacamos que este estudo objetiva, então, analisar como se dá a interação entre professores e alunos em uma webconferência do curso de Letras-Português da referida universidade. Metodologicamente, pode-se afirmar que a pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que será realizada análise da interação de cunho interpretativo, possibilitando descrição e explicação minuciosa dos dados para, então, ser feita uma discussão.

Sobre os gêneros do Discurso

O objetivo anteriormente proposto de analisar como se dá a presença do outro no discurso do eu em uma webconferência do curso de Letras a distância da UFPE exige que se leve em conta a problemática dos gêneros discursivos, porquanto os diversos debates que são travados em todas as relações sociais de que participamos se materializam devido à essência dialógica da linguagem. E essa materialidade assume formatos distintos, os quais vão se transformando no decorrer do tempo, de forma a atender aos propósitos comunicativos das atividades de linguagem.

Ainda que, para tratarmos dessa problemática, seja de fundamental importância fazermos referência ao precursor dos estudos sobre os gêneros do discurso tal como conhecemos hoje – o filósofo russo Mikail Bakhtin – recorreremos, inicialmente, às considerações Bronckart (1999) acerca do continuum em que se situam as atividades de linguagem desenvolvidas pelos seres vivos. Segundo o autor, esse continuum representa, desde a linguagem praticada pelos animais irracionais, até a linguagem utilizada pelos seres humanos. No primeiro caso, a comunicação prescinde do componente interacionista, sendo classificada pelo teórico como uma comunicação meramente acionadora, o que significa dizer que “a correspondência entre o sinal e a resposta comportamental é direta, não se faz objeto de nenhum procedimento de negociação” (op. cit. p. 32).

No caso da linguagem dos seres humanos, que se situa no outro extremo do continuum, o agir é comunicativo e o seu nível de complexidade é determinado pela complexidade das atividades de linguagem de que participamos cotidianamente. Sendo assim, diferentemente do que acontece com os animais, as nossas respostas aos eventos comunicativos são únicas, graças à unicidade da enunciação. Os discursos produzidos são essencialmente interativos e se relacionam com as especificidades das condições de produção que locutores e interlocutores partilham. É justamente por conta de tais condições de produção que as aulas presenciais e a distância, ainda que pertençam ao mesmo gênero “aula”, preservam as suas especificidades.

É exatamente esse caráter aparentemente contraditório que define a natureza dos gêneros do discurso: eles mudam com o passar do tempo, mas não a ponto de não serem mais reconhecidos como pertencentes a uma determinada categoria. Ora, em um passado recente, não existiam vídeoaulas ou webconferências e a representação de aula no imaginário da coletividade remetia, inevitavelmente, ao formato tradicionalmente conhecido por todos, em que a interação entre os participantes acontecia no mesmo recorte espacial e temporal.

À luz do surgimento de uma nova condição de produção discursiva, nasceu, pois, o gênero aula a distância. Ou seja, demandas extralinguísticas específicas (como, por exemplo, a necessidade de as Universidades Públicas serem acessíveis à população que reside longe dos grandes centros urbanos) determinaram o funcionamento e a redefinição de um gênero, o que não significa, entretanto, que a representação coletiva de uma aula presencial tenha deixado de existir.

Os gêneros textuais são, pois, a representação, a materialização linguística da multiplicidade das atividades de linguagem dos diferentes grupos sociais. A imensa variedade de gêneros discursivos se deve à diversidade de objetivos e de interesses dessas comunidades. O gênero vive, pois, na permanente relação entre o seu aspecto imutável e a sua natureza essencialmente renovadora.

Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2003, p. 261).

É Bakhtin o teórico que está na base do desenvolvimento dos estudos de Bronckart sobre os gêneros discursivos. É em *O Problema dos Gêneros do Discurso*, escrito entre os anos de 1952 e 1953, mas publicado pela primeira vez somente em 1979, na Rússia (FARACO, 2006), que a atenção do autor volta-se, essencialmente, para o tratamento da linguagem no seu aspecto sociointeracionista, desenvolvendo estudos que vão além da sentença, e contemplam o enunciado. Tal perspectiva caracteriza a sua oposição à perspectiva imanentista da linguística de então e às abordagens tradicionais que se debruçavam nas formas e lhes davam um tratamento normativo:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gêneros do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (BAKHTIN, 2003, p. 264-265)

De acordo com tal perspectiva, os gêneros do discurso estão diretamente relacionados com as práticas interativas que acontecem nas atividades sociais das comunidades linguísticas. Isso significa dizer que toda interação verbal pressupõe a participação em uma dada atividade humana. É nas especificidades dessas atividades que os gêneros surgem ou se modificam. Eles refletem, pois, histórica e socialmente, a complexidade das relações humanas e pedem um tratamento que leve em conta a natureza heterogênea de sua constituição.

Outra questão a ser contemplada a fim de embasar esse estudo é o fato de, ao longo das últimas décadas, muitas pesquisas estarem voltadas para a investigação de como as pessoas interagem. Entretanto, a complexidade da questão torna necessária a reflexão em torno de situações interativas específicas - como a webconferência - buscando entender como as pessoas atingem seus objetivos no processo interacional.

Retomando o nosso objeto de estudo, quando, em um contexto de sala de aula de um curso presencial, um aluno é chamado pelo professor a se posicionar diante de um texto que leu, há claras variações nas formas através das quais ele dialoga com os autores desses textos, se a atividade que ele precise desenvolver for feita na modalidade oral ou escrita de uso da língua. Se, nas salas de aula dos cursos presenciais, mesclam-se essas duas modalidades (ainda que a modalidade oral seja predominante), nos cursos a distância, a comunicação é predominantemente escrita e as webconferências (que, no caso do curso de Letras da UFPE acontecem uma vez por semana) constituem a única oportunidade que professores e alunos têm para interagir oralmente. Tal interação se dá, também, com o auxílio da escrita (que assume, nesse caso, papel secundário), pois qualquer participante da aula pode usar esse recurso para fazer comentários ou perguntas ao professor.

No presente texto buscamos, pois, considerar as condições específicas de produção discursiva, porquanto se assume aqui a ideia de que os sujeitos integram espaços discursivos que são preenchidos por situações enunciativas ímpares, as quais exercem influência direta na produção discursiva. Sendo assim, compreendemos que os enunciados são, ao mesmo tempo, individuais (porque são produzidos por seres idiossincráticos) e se organizam em formatos de certa forma estáveis (os gêneros do discurso). Dessa forma, as intervenções pedagógicas que revelem as especificidades sociointeracionistas das aulas tendem, naturalmente, a variar entre os docentes.

Na seção seguinte, procuramos refletir acerca das formas através das quais, no dizer do professor, materializa-se a plurivocalidade discursiva. Para tanto, buscamos resgatar o discurso que embasa o seu, após identificá-lo por meio da análise de um excerto de sua fala.

Sobre a presença do discurso do outro no discurso do eu

No célebre texto intitulado “O discurso de outrem”, constante da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2002), Bakhtin/Volochinov tecem importantes considerações acerca do que eles denominam de *recepção ativa do discurso de outrem*. Tais reflexões trazem uma problemática que está no cerne da teoria dialógica, juntamente porque trazem à tona questionamentos acerca do efeito que tem o discurso desse outro quando de sua

internalização pelo *eu*. Ora, há muito se diz que os sujeitos têm uma bagagem de conhecimentos ímpar, resultado da unicidade de sua atuação no mundo, de suas experiências pessoais, de sua bagagem cultural, de suas condições cognitivas. Assim sendo, é naturalmente irrepetível a maneira como o discurso do *outro* integra o discurso do *eu*. Conseqüentemente, há de ser única e irrepetível a externalização desse discurso, porquanto aquele não encontra esse *eu* “vazio” de um discurso interno (que, naturalmente, é resultado de outras apreensões discursivas).

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar de “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. (p. 147)

Na introdução da aula que é o nosso objeto de análise neste trabalho, a qual foi transmitida via webconferência, o professor fala para os alunos sobre a importância de eles serem autônomos na “construção do conhecimento”. O uso do vocábulo “construção” por parte do docente não se faz presente pura e simplesmente por uma questão de estilo. Ao contrário, ele remete a uma formação discursiva específica, que está vinculada às discussões que se opõem à denominada cultura do instrucionismo, prática pedagógica tradicional comumente criticada entre os educadores, segundo a qual o conhecimento é passível de ser reproduzido, transferido, repassado de uma mente a outra:

(1) É óbvio que vocês sabem, não é de hoje, que a construção do conhecimento de vocês não pode estar dependente da fala do professor. Se no ensino presencial TRAdicional isso já é uma realidade, e é assim que eu trabalho com os meus alunos no ensino dito, chamado presencial, no ensino a distância isso ainda é mais forte, não é? De maneira que a construção da disciplina ela é feita de modo aaaa ajudar vocês a ir construindo esse conhecimento, costurando o entendimento que cada um de vocês vai elaborar de maneira única e particular a partir de uma sequência de etapas, certo? (Grifos nossos)]

Observe-se que, na tessitura do texto, ele utiliza recorrentemente o termo construção, associando-o, na primeira e na última ocorrência, à palavra conhecimento e, na segunda, ao vocábulo disciplina. Ou seja, para o professor, se o conhecimento é construído, se ele não é imposto para os alunos numa ação unilateral, o mesmo deve acontecer com a disciplina. Ele traz, então, para o seu texto a voz de um outro que fora anteriormente internalizada e, ao mesmo tempo, dirige-se à sua audiência (aos seus alunos), externalizando, de maneira

irrepetível, essa voz. Certamente, se um outro professor, cuja orientação teórica coincidissem com a do docente em pauta, fosse fazer uma explanação da mesma natureza (seguindo exatamente o mesmo plano de aula), o texto seria completamente diferente, pelos motivos já explanados anteriormente.

Naturalmente, há diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto. É conveniente levar isso em conta. Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico: narrativa, processos legais, polêmica científica, etc. Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso. (BAKHTIN, 2002, p. 146)

Levando-se em conta a denominação Bakhtiniana da “influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso”, chama-se atenção para um outro traço da introdução dessa fala que merece destaque: a expressão “não é de hoje” (“...É óbvio que vocês sabem, não é de hoje, que a construção do conhecimento...”), a qual deixa implícita a ideia de que o professor cobra do aluno o resgate de um saber prévio acerca da problemática da “construção do conhecimento” acima referida. Ainda que esse não seja um dos objetivos de nossa pesquisa, fizemos um breve levantamento das disciplinas que foram ministradas pelo docente cuja webconferência é objeto de análise deste texto e obtivemos a informação de que ele, em um período anterior, lecionou Prática de Ensino para a mesma turma. Dentre os livros constates da bibliografia utilizada, está “Aprendizagem no Brasil: Ainda muito por fazer”, de autoria de Pedro Demo, cuja temática central é a discussão em torno da cultura do instrucionismo. A esse respeito, assim afirma Demo, na obra em pauta (2004, p. 58):

(2) Ao mesmo tempo, reconhecemos agora com maior clareza que conhecimento não se reproduz, transfere, repassa, mas se constrói, como queria Piaget e como querem as teorias atuais com base biológica autopoiética. Assim, reproduzir conhecimento não é apenas equivocado, é sobretudo inviável e inútil.

Nesse processo, ao mesmo tempo em que se materializa no dizer do locutor a especificidade da forma como ele recebe o discurso do outro (numa atitude de concordância com ele), fazem-se vivamente presentes as estratégias por ele utilizadas para transmitir tal discurso em um contexto específico: o contexto da sala de aula virtual, com vistas a atingir o seu objetivo, convencer esse interlocutor da validade de suas considerações; a forma como a temática é introduzida (“É óbvio que vocês sabem, não é de hoje...”) não deixa

espaço para negociação ou contestação. Mas a presença do interlocutor do docente (a terceira pessoa) é, também, marcada por meio da expectativa do professor sobre os conhecimentos pelos discentes construídos.

Nesse processo, é possível identificar o nível de apreensão por parte do docente desse dizer do outro, do dizer daquele que fundamenta o seu discurso. É justamente porque não apenas concorda mas, especialmente, adota esse dizer, que ele usa recursos de natureza persuasiva com vistas ao convencimento do seu destinatário. Tal consideração pode ser ilustrada com o trecho que introduz o excerto 1, acima transcrito. Observe-se que o pressuposto do professor é de que tal perspectiva (de que o conhecimento deve ser construído e de que o aluno precisa ser autônomo) é uma verdade absoluta, incontestável, o que é reforçado pela forma como ele introduz a perspectiva que defende “*É óbvio que vocês sabem, não é de hoje...*” (Grifo nosso).

Ao tratar da reação do “eu” ao discurso de outrem, Bakhtin afirma existirem duas diferentes tendências: uma em que o eu conserva, na íntegra, o discurso do outro (o estilo linear) e a segunda (o estilo pictórico), em que se percebem ambas as presenças, porquanto aquele que cita o discurso do outro insere sua apreciação na construção do discurso. Nos parágrafos seguintes procuraremos, sucintamente, delinear essas duas perspectivas.

Para o autor (p. 148-149), na primeira tendência, há uma fronteira, uma clara delimitação entre os discursos “Nesse caso, os esquemas linguísticos e suas variantes têm a função de isolar mais clara e mais estritamente o discurso citado, de protegê-lo de infiltrações próprias ao autor, de simplificar e consolidar suas características linguísticas individuais”. Nesse processo estão também implicadas questões relacionadas ao dogmatismo, à ideologia e ao autoritarismo do dizer do outro, elementos que determinarão, conforme a sua força, um grau maior de impessoalidade do eu na transmissão desse dizer o do outro. Tal fenômeno ocorre com bastante força quando, em uma sociedade, determinados discursos ganham o status de verdade quase incontestável entre os sujeitos. Para ilustrar esse tipo de fenômeno, o autor menciona “(...) os textos escritos em francês medieval e em russo antigo (...) que trata de maneira semelhante, embora com orientações diferentes, o componente individual do discurso” (p. 150), entretanto, fazendo uma ponte com o nosso objeto de análise (uma aula virtual), defendemos a ideia de que ele pode também ocorrer no domínio discursivo da academia. Nas mais distintas áreas do saber, determinadas perspectivas teóricas passam a dominar os discursos que lhes sucedem, parecendo, em determinados momentos, incontestáveis. Quando isso ocorre, o espaço para a contestação, para o que Bakhtin denomina de infiltração de réplicas e de comentários é, naturalmente, bastante limitado.

Na segunda orientação, o *estilo pictórico*, ocorre o contrário: aquele que cita tem mais espaço para inserir no discurso suas apreciações, seus comentários e as fronteiras entre os dizeres já não são mais tão nítidas. Tal tendência é, para o autor, reflexo do desaparecimento do dogmatismo autoritário e racionalista observado no Renascimento (fim do século XVIII e praticamente quase todo o século XIX):

O dogmatismo autoritário e racionalista tende a desaparecer completamente nesse caso. O que domina é um certo relativismo das apreciações sociais, o que é muito favorável a uma apreensão positiva e intuitiva de todos os matizes linguísticos individuais do pensamento, das opiniões, dos sentimentos (BAKHTIN, 2002, p. 151).

Ao descrever esse fenômeno, o autor volta-se à observância do discurso narrativo. Nossa intenção, aqui, é efetuar uma transposição dessa questão para o discurso predominantemente argumentativo, praticado no domínio discursivo da academia, especificamente, o gênero aula, via webconferência. Ao analisarmos, anteriormente, o exceto (1), identificamos, em um determinado segmento, marcas da tendência, por parte do professor, de preservar um certo discurso com o qual ele não apenas concordara, mas o tinha explorado em um período anterior, por meio do trabalho com um texto teórico, no âmbito de uma outra disciplina. Ou seja, há, em sua fala, marcas nítidas da preservação desse dizer de outrem, conforme explicitado anteriormente. Mas é interessante observar que, imediatamente após essa ocorrência, verifica-se uma tendência oposta, em que a reação do eu ao discurso do outro está marcada nitidamente na superfície textual. Gostaríamos de chamar a atenção para os vocábulos “dito” e “chamado” a seguir destacados: “Se no ensino presencial TRAdicional isso já é uma realidade, e é assim que eu trabalho com os meus alunos no ensino *dito*, *chamado* presencial, no ensino a distância isso ainda é mais forte, não é?”

Verifica-se, nessa ocorrência, que o autor não se engaja com o discurso do outro, ao questionar, implicitamente, a concepção de ensino presencial amplamente utilizada pela sociedade. A questão, novamente, gira em torno da concepção de aula, de ensino, do papel do professor e do aluno, fortemente presentes no material conteudístico da disciplina Prática de Ensino que o docente lecionara em um período anterior ao componente Semântica, cuja webconferência é nosso objeto de estudo no momento. Observa-se que o professor insere sua marca apreciativa no discurso de outrem, num claro movimento de falta de engajamento a esse dizer. Os vocábulos *dito* e *chamado*, acima destacados, materializam esse debate, essa forma de refutar, de contestar, de deixar marcada linguisticamente a sua postura em relação à questão. Observe-se, nos excertos (3) e (4), abaixo, a maneira como o autor (Pedro Demo),

cuja obra abaixo referida consta da bibliografia utilizada pelo docente na disciplina Prática de Ensino, posiciona-se diante de tal questão:

(3) Faz parte de nossa cultura do instrucionismo, entre outros pontos (...) definir a escola como um arranjo físico de salas de aula, não como laboratório de aprendizagem; imaginar que a função do aluno é ir para a escola com o objetivo de assistir a aulas, sem conexão mais evidente com o compromisso com a aprendizagem (p. 63).

(4) A escola passa a ser “lugar de estudo”, tipicamente; os alunos comparecem para estudar com quem sabe estudar, ou melhor, com quem faz do saber estudar sua profissão; não precisa desaparecer a aula, mas não pode mais, em hipótese nenhuma, ser referência central (p.76).

O professor, ao mesmo tempo, contesta um dizer e reforça outro. Questiona a ideia amplamente arraigada na sociedade do que vem a ser aula presencial e ratifica o discurso de Demo, de que tal modelo é questionável. Em sua fala, em outros termos, estão claramente demarcadas quatro vozes: a do imaginário coletivo sobre o que vem a ser aula presencial; a de Demo, cujo discurso embasa o dizer do docente; a do corpo discente, a quem o professor procura persuadir e, finalmente, a do próprio professor.

Chama-se a atenção para o fato de que, em nenhum momento, Demo foi citado, o que é um fenômeno instigante que corporifica o fato de que o dialogismo é um fenômeno constitutivo da linguagem. Bakhtin (2002), referindo-se ao tipo narrativo, ao delinear o que ele denominou de estilo pictórico, assim afirma: “O narrador pode deliberadamente apagar as fronteiras do discurso citado, a fim de colori-lo com as suas entoações, o seu humor, a sua ironia, o seu ódio, com o seu encantamento ou o seu desprezo” (p. 150).

Considerações finais

As breves considerações aqui tecidas mostram que, na análise de um discurso, é imprescindível levar em conta o caráter dialógico da língua e o posicionamento sociohistórico dos interlocutores. Ou seja, o discurso do docente em pauta teria efeitos distintos se quem o proferisse fosse, por exemplo, um aluno dirigindo-se a outro, no momento da apresentação de um trabalho. Nos excertos analisados, em síntese, há um sujeito (o professor) que, dirigindo-se a interlocutores específicos (os seus alunos) externaliza a maneira ímpar como apreende o discurso de outrem. A sua fala materializa, pois, vozes distintas, cada uma exercendo um papel em seu dizer.

Referências

BAKHTIN, M. (Voloschinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10. ed. Trad. Michel Lahud. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução bras. Anna Paula Rachel Machado & Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

DEMO, P. *Aprendizagem no Brasil: Ainda muito por Fazer*. São Paulo: Mediação Editora, 2004.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as idéias Linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

RODRIGUES, S. G. C. A autoria e Dialogismo na Escrita dos Alunos do E-Letras. In *Anais Eletrônicos do 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Recife (PE), UFPE, 2008.

MULTIMODALIDADE E PROCESSAMENTO METAFÓRICO EM UM TEXTO DIGITAL: ABORDANDO O SENTIDO A PARTIR DA INTERAÇÃO ENTRE O VERBAL E O IMAGÉTICO

Natália Elvira Sperandio (UFMG)

RESUMO: *Este artigo possui a finalidade de demonstrar a forma pela qual o verbal e o imagético atuam na construção de sentido de um texto digital, neste caso em uma charge animada. A partir de nossa análise observamos que o processamento metafórico não se materializa apenas no modo verbal, mas entre os modos verbal e imagético na construção de sentido.*

PALAVRAS-CHAVE: multimodalidade, processamento metafórico.

ABSTRACT: *This article has the purpose of demonstrating the way in which the verbal and imagistic work in the construction of meaning in a digital text, in this case in an animated cartoon. From our analysis we found that metaphoric processing does not materialize only in verbal mode, but modes of verbal and imagery in the construction of meaning.*

KEYWORDS: multimodality, processing metaphoric.



Introdução

O processo metafórico vem despertando o interesse de muitos estudiosos, desde 1980, com a abordagem seminal desenvolvida por Lakoff e Johnson, uma vasta literatura a ela dedicada foi desenvolvida. No entanto, o que podemos observar é que as expressões metafóricas têm sido estudadas de forma exaustiva no modo verbal, ou seja, como expressões linguísticas no nível superficial de modelos mentais estruturados metaforicamente, deixando os outros modos, como, por exemplo, o visual à margem. Articulando essa premissa com a crescente utilização de textos multimodais na produção de significados possuímos como finalidade, neste trabalho, demonstrarmos a forma pela qual o verbal e o imagético articulam-se na construção de uma determinada metáfora e, conseqüentemente, na construção de sentido. Compartilhamos com Forceville (2009) o argumento de que a metáfora não pode ser considerada apenas uma questão de linguagem, mas como estrutura de nosso pensamento e ação, dessa forma, ela pode ocorrer em outros modos e não apenas no modo verbal.

Para nossa proposta de estudo utilizaremos como arcabouço teórico os trabalhos de Lakoff e Johnson (1980), a teoria da metáfora multimodal de Forceville (2009) em conjunto com a proposta de multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (1996/2001). Em relação ao nosso corpus esse é composto por um texto digital: as charges animadas. Nossa escolha decorre do fato de que com o advento das novas tecnologias, em especial a internet, o gênero charge ganhou outras proporções, como as cores, som e animação; fazendo com que esses novos elementos entrem na composição de seu sentido. Analisaremos a charge intitulada “O ogro e o burro” produzida pelo chargista Mauricio Ricardo, nessa focalizaremos, em especial, a interação entre os níveis imagético e verbal.

A proposta da Multimodalidade

Começamos nosso trabalho fazendo uma breve introdução sobre a teoria da multimodalidade, essa teoria foi postulada por Kress e Van Leeuwen em 2001. A partir da teoria da multimodalidade são desenvolvidos conceitos multimodais que podem ser utilizados em análises de textos que são produzidos a partir de diversos modos de linguagem, sem que para isso se pense separadamente em cada um deles. Ao contrário, os autores reivindicam que se pense em uma linguagem constituída como multimodal, onde os sentidos sejam resultado da relação textual estabelecida a partir dos diferentes modos utilizados na sua constituição.

Os autores utilizam uma abordagem linguística sócio-interacionista. Kress e Van Leeuwen (1996) baseiam-se em uma ideia de prática e ancoram-se na noção de uso de uma variedade de recursos semióticos utilizados na produção do signo em contextos sociais concretos. Sendo esses signos baseados em significantes como cores, perspectivas e linhas; que são utilizados na representação material dos significados. Para os autores, diferente do que propõe a semiologia tradicional que concebia os signos a partir de uma dupla articulação entre o significante (imagem acústica, as formas) e o significado (sentidos), essa articulação não basta para que sua constituição seja satisfatoriamente entendida. Dessa forma, os autores advogam que os signos seriam uma conjunção motivada de significantes (formas) e significados (sentidos), relacionada ao ato composicional, ou seja, não existiria uma relação intrínseca entre ambos. Sendo essa relação não arbitrária, mas socialmente condicionada e mediada. Para além da articulação entre forma e significado, os autores propõem que a linguagem se constitua a partir de múltiplas articulações entre diversos estratos.

Kress e Van Leeuwen (2001) têm argumentado que na era das tecnologias e na cultura ocidental os textos estão cada vez mais multimodais, sendo esse momento denominado pelos autores de *New Writing*. Nessa perspectiva os autores advogam que diversos modos semióticos são articulados ao mesmo tempo no processo de elaboração, conferindo-lhes significados específicos. De acordo com os autores, a paisagem semiótica da comunicação tem sofrido grandes transformações e essas transformações têm afetado as formas e as características dos textos que estão cada vez mais *multimodais*, com a coexistência de diferentes níveis semióticos, como, por exemplo, o visual, sonoro, gestual, etc.

Podemos observar que, em todas as esferas da vida social, houve uma crescente utilização de textos multimodais na produção de significados. De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996) as duas últimas décadas presenciaram uma mudança bastante abrangente na mídia e nos modos de comunicação. Um exemplo dessa mudança pode ser verificado nos periódicos da década de 60 que eram impressos em preto e branco, cobertos de caracteres escritos; porém a partir da década de 90 eles passam a obter cores, imagens e em muitos deles, principalmente no ocidente, os caracteres praticamente desapareceram de suas páginas. Mas os autores argumentam que a comunicação sempre foi multimodal e o que está acontecendo, atualmente, apesar de não ser novo é uma mudança significativa, já que hoje parece haver uma instância de um novo código de texto e imagem, em que a informação é transmitida pelos dois modos. Assim, os elementos verbais e não-verbais de um texto articulam-se na composição de seu sentido, sendo que o elemento visual não é visto como sendo dependente do verbal, mas com uma organização e estrutura independente.

Esse contexto multimodal tem influenciado diversas áreas de estudos que têm mudado o foco sobre o texto exclusivamente verbal para discursos onde a linguagem é apenas um dos modos comunicativos. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos considerar que não poderia ser diferente com os estudos propostos sobre a metáfora, diante disso, faremos abaixo a apresentação da teoria da metáfora conceptual em conjunto com a teoria da metáfora multimodal.

Teoria da metáfora conceptual

Desde a antiguidade a metáfora tem oferecido subsídios, a filósofos e especialistas em retórica, para uma reflexão sobre a linguagem. Na tradição retórica a metáfora era considerada um fenômeno de linguagem, ou seja, um ornamento linguístico. Era concebida como um desvio da linguagem usual, própria de determinados usos, como a linguagem poética e a persuasiva.

Mas a partir de 1970 uma mudança paradigmática, com uma ruptura profunda do pressuposto objetivista, possibilitou uma reformulação em nossa maneira de conceber a objetividade, a verdade, o sentido e a metáfora. A metáfora, dentro do novo paradigma, passa a ter seu valor cognitivo reconhecido, deixando de ser uma simples figura de retórica para uma operação cognitiva fundamental.

Reddy (1979), por meio de uma análise rigorosa de diversos enunciados, procurou investigar a questão do problema da comunicação na língua inglesa. A metáfora do canal, proposta por ele, revela que a linguagem é concebida como um “canal” que transfere, corporeamente, os pensamentos de uma pessoa para outra, como se as pessoas inserissem seus pensamentos e sentimentos nas palavras e essas fossem conduzidas de uma pessoa para outra e que, ao ouvir ou ler, extraem esses pensamentos e sentimentos novamente. A metáfora do canal está na base da concepção da linguagem como transmissão, em que se fundamenta a crença de que a comunicação é concebida como um “tête-à-tête” ideal.

Seguindo os passos de Reddy, Lakoff e Johnson (1980) lançam “Metaphors we live by” que produz uma revolução nos estudos sobre metáfora por assumir como tese central a pressuposição de que a metáfora é onipresente e essencial na linguagem e no pensamento. Os autores trabalharam, de forma mais explícita, a metáfora do canal proposta por Reddy e propuseram as metáforas conceituais subjacentes às expressões linguísticas.

A metáfora passa a fazer parte do cotidiano das pessoas não apenas na linguagem, mas também nas ações e no pensamento na medida em que todo sistema conceitual ordinário, sistema através do qual pensamos e agimos, passa a ser concebido como predominantemente metafórico por natureza.

Como, na maioria das vezes, pensamos e agimos automaticamente, uma das formas de descobirmos o funcionamento desse sistema é através da linguagem, já que nossa comunicação é baseada no mesmo sistema que utilizamos para pensar e agir. A partir desse pressuposto, Lakoff e Johnson examinam expressões linguísticas buscando encontrar evidências da predominância metafórica de nosso sistema conceitual e, ao identificar metáforas que estruturam nossa maneira de agir, pensar e perceber; defendem essa categoria como uma forma de compreender e experienciar uma coisa em termos de outra.

Porém, devemos destacar que mesmo com a afirmação de que a metáfora é onipresente na vida das pessoas não apenas em sua linguagem, mas no pensamento e nas ações, o que verificamos nos estudos propostos sobre a metáfora é que há um grande número de pesquisas que se voltam para as metáforas conceituais produzidas pelo modo verbal, deixando os outros modos à margem. Acreditamos que uma teoria da metáfora não pode basear-se apenas nas manifestações verbais, isso poderia resultar em uma visão parcial do que a constitui, ainda mais nos contextos atuais onde, a partir dos estudos de Kress e Van Leeuwen (1996), a dimensão multimodal dos sistemas semióticos tem impulsionado a interpretação dos elementos constitutivos de um texto em direção à complexidade das articulações entre verbal e o não-verbal. Diante disso, necessitamos de uma proposta que aborde as metáforas que são construídas não apenas pelo modo verbal, mas aquelas que são construídas entre os diferentes modos que constituem um texto multimodal. Essa proposta é encontrada nos trabalhos de Forceville sobre metáfora multimodal.

A proposta da metáfora multimodal

Charles Forceville (2009) recorre a Teoria da Metáfora Conceitual, acima exposta, para desenvolver sua proposta de metáfora multimodal. Para o autor a conceitualização de Lakoff e Johnson (1980) de que a metáfora consiste na compreensão e experiência de um tipo de coisa em outra evita a utilização das palavras verbal e linguística, mas essa teoria, de acordo com Forceville, reivindica a existência de metáforas conceituais detectáveis exclusivamente na forma verbal. Segundo o autor, isso poderia nos levar a duas questões perigosas: 1) podemos ter o risco de um círculo vicioso, ou seja, a pesquisa desenvolvida pela Linguística Cognitiva sofre de um raciocínio circular, iniciando-se com uma análise da linguagem que infere algo sobre a mente e o corpo, os quais em retorno motivam diferentes aspectos da estrutura linguística e do comportamento; 2) a concentração exclusiva ou predominante sobre as manifestações verbais da metáfora corre o risco de cegar os pesquisadores dos aspectos da metáfora que ocorrem apenas em representações não-verbais e multimodais.

Diante dessa deficiência o autor nos propõe a metáfora multimodal. Faremos abaixo a sua apresentação e sua distinção das consideradas metáforas monomodais.

A metáfora monomodal e multimodal

Antes de distinguirmos a metáfora monomodal da multimodal devemos primeiro expor o que será entendido por modo nessa teoria. De acordo com Forceville (2009) não é uma tarefa fácil, já que o modo é um complexo de vários fatores. A primeira aproximação a ser feita é de considerá-lo um sistema de signo interpretável por causa de um processo de percepção específico. A aceitação dessa abordagem relacionaria os modos um a um aos cinco sentidos, fazendo com que tivéssemos a seguinte lista: 1) o modo pictórico ou visual, 2) o modo sonoro, 3) o modo olfativo, 4) o modo gustativo e 5) o modo tátil. No entanto, o autor advoga que seria uma categorização bruta, já que, por exemplo, o modo sonoro agruparia a língua falada, música e outros sons não-verbais. Diante disso, ele propõe uma lista com nove tipos de modo: 1) signo pictórico, 2) signo escrito, 3) signo falado, 4) gestos, 5) sons, 6) música, 7) cheiro, 8) gosto e 9) toque.

Agora podemos seguir com a definição das metáforas multimodal e monomodal, já que essas envolvem a utilização de um ou mais modos acima expostos. A metáfora monomodal é definida como aquela que alvo e fonte são exclusivamente ou predominantemente processados em apenas um modo. Por outro lado, a metáfora multimodal é aquela em que alvo e fonte são representados exclusivamente ou predominantemente sobre diferentes modos. De acordo com Forceville (2009) a qualificação “exclusivamente ou predominantemente” é necessária, porque as metáforas não-verbais frequentemente possuem fontes e/ou alvos que são construídos sobre mais de um modo simultaneamente.

Análise

Nosso corpus é composto pela charge intitulada “O ogro e o Burro” que foi produzida no ano de 2010, especificamente no mês de julho. Essa charge retrata um episódio no qual há um diálogo entre o ex-presidente da CBF, Ricardo Teixeira, e os antigos técnicos da seleção brasileira e argentina, respectivamente Dunga e Maradona. Como forma de retratar esse episódio o autor da charge, Maurício Ricardo, recorre ao domínio de um filme infantil, neste caso ao filme Shrek. Assim, tendo como base teórica a teoria da metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (1980), podemos considerar que estamos diante de uma metáfora, já que há a utilização de um domínio fonte, o filme, na conceitualização de um domínio alvo, o futebol. Abaixo apresentamos a charge a ser analisada:



Charge retirada do site www.charge.com.br

Podemos observar claramente, a partir da charge acima, que há a utilização de um filme na construção de uma cena que possui como tema a seleção brasileira e sua derrota na copa de 2010. Assim, temos o domínio do futebol, que é ativado a partir de elementos presentes tanto no nível verbal quanto no imagético, e o domínio do filme Shrek, que também vai além do verbal com elementos construídos a partir do imagético. Temos, portanto, as palavras burro, Shrek, gato, pântano e floresta, presentes no modo verbal; mais a imagem de Shrek, burro e gato que nos remetem ao domínio do filme. Enquanto que as palavras seleção, presidente, concentração,

técnico, confederação, boleira; mais as imagens do apito, da camisa da seleção, do cabelo branco (que nos remete ao ex-presidente da CBF), do cabelo espetado do burro (que nos remete a Dunga), da barba, terço e paletó do gato (que nos remetem a Maradona) que constroem o domínio do futebol. A partir desses elementos podemos inferir os seguintes mapeamentos: Shrek é mapeado para Ricardo Teixeira, Burro para Dunga e Gato para Maradona. Apresentamos abaixo uma tabela exemplificando os domínios, elementos desses domínios e os modos semióticos presentes na construção do sentido da charge acima:

Modo semiótico	Domínio Fonte: desenho animado Shrek	Domínio Alvo: futebol
Verbal	Burro Shrek Gato Pântano Floresta	Seleção Presidente Concentração Isolamento Técnico da nossa seleção Confederação Boleira
Imagético	Shrek Burro Gato	Apito Camisa da seleção Escudo da CBF Cabelo branco e os olhos do Shrek que nos remetem ao ex-presidente da CBF Cabelo espetado do burro que nos remete a Dunga Barba, paletó e terço que nos remetem a Maradona

Tendo como base teórica a proposta de Forceville (2009) podemos inferir que como cada um dos domínios presentes na construção do sentido da charge acima são construídos a partir da sobreposição de dois modos semióticos, neste caso o verbal e o imagético, estamos diante da denominada metáfora não-verbal, já que nessa temos fontes e/ou alvos que são construídos sobre mais de um modo simultaneamente.

Considerações finais

Esse trabalho teve como finalidade demonstrar a forma pela qual os domínios verbal e imagético interagem-se na produção de sentido de uma metáfora. Para isso, buscamos apoio teórico na teoria conceptual da metáfora e a proposta da metáfora multimodal. Apresentamos uma sucinta análise de uma charge animada, já que acreditamos que essa se constitui em um interessante corpus por trazer, a partir das novas tecnologias, novos elementos que entram na composição de seu sentido.

A partir de nosso estudo foi possível observarmos que a metáfora não se materializa apenas pelo plano verbal, mas entre o verbal e o imagético, ou seja, que a metáfora pode ser codificada a partir dos diferentes modos que compõem um determinado discurso multimodal.

Acreditamos que a proposta da metáfora multimodal, como abordada por Forceville (2009), seja um caminho acadêmico promissor de como analisar outros aspectos do discurso multimodal, já que, como Kress (2000) advoga, é impossível compreendermos os textos, até mesmo suas partes linguísticas, sem ter uma ideia clara de como esses e outros elementos contribuem para o seu significado. Dessa forma, a proposta de Forceville (2009) pode ser considerada uma forma de se analisar o texto multimodal, já que a partir dela podemos observar que a imagem não apenas completa o verbal, mas ela está conectada com o verbal na construção do sentido.

Referências

- FORCEVILLE, Charles. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In: FORCEVILLE, Charles; URIOS-APARISI, Eduardo. (Eds). *Applications of cognitive linguistics: Multimodal Metaphor*. New York: Mouton de Gruyter, 2009. p.19-42
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEM, Theo. *Reading Images: grammar of visual designer*. London: Routledge, 1996.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Oxford University Press, 2001.
- KRESS, Gunther. *Multimodality: challenges to thinking about language*. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3587959>. Acesso em: 19 ago. 2011.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- REDDY, Michael. The conduit metaphor - A case of frame conflict in our language about language. In: A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. 1.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1979, p. 284-297.

DAS REDES SOCIAIS À SALA DE AULA: AS EXPRESSÕES NOMINAIS COMO ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO CRIATIVA E DE ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL

**Antonio Carlos Xavier
Ilka Werkhäuser de Lyra**

RESUMO: Este artigo analisa as expressões nominais postadas em uma rede social da internet. Partindo da tese de que a referenciação é um processo no qual as palavras são tomadas como objetos-de-discurso, os pesquisadores observaram que jovens autores de textos on-line usam natural e criativamente as expressões nominais para argumentar a favor ou contra os referentes construídos em seus discursos. Os resultados da pesquisa sugerem que o professor de produção textual poderia aproveitar os textos autênticos postados espontaneamente por seus estudantes na internet para ensiná-los a explorar conscientemente as expressões nominais como mecanismo linguístico de coesão, bem como de (des)construção da imagem de sujeitos/objetos aos quais se referem.

PALAVRAS-CHAVE: redes sociais, referenciação, expressões nominais, argumentação, produção textual.

RÉSUMÉ: Cet article met en examen les expressions nominales postés sur un réseau social Internet. A partir de la thèse selon laquelle la référence s'agit d'un processus dans lequel les mots sont pris tant qu'objets du discours, les chercheurs ont constaté que les jeunes auteurs de textes en ligne en utilisant des expressions nominales de façon naturelle et créative pour faire des arguments pour ou contre le référent construit au cours du discours. Les résultats de l'enquête indiquent que l'enseignant de l'écriture pourrait utiliser des textes authentiques volontairement affichés pour leurs élèves sur Internet de leur enseigner à explorer les expressions nominaux en tant que mécanisme linguistique de la cohésion ainsi que (dé) construction de l'image des sujets ou des objets auxquels elles se rapportent.

MOTS-CLÉS: réseaux sociaux, référentiation, expressions nominales, arguments, production textuelle.

Introdução

O uso das novas tecnologias digitais tem se consolidado cada vez mais na prática linguística e social de milhões de brasileiros de Norte a Sul do país. Entre os jovens, os sites de relacionamentos têm sido o tipo de serviço preferido quando o assunto é internet. Por meio de tais sites, eles têm ampliado sua interação até mesmo com pessoas que nunca viram antes ou que jamais chegarão a conhecer pessoalmente.

Diante do "boom" das tecnologias digitais e em especial das redes sociais no mundo - só uma delas, o Facebook, já registra 850 milhões de usuários - as diversas instituições sentem os reflexos desta nova forma de relação interpessoal a distância. A escola, cuja meta final é preparar o sujeito para viver bem em sociedade, encontra-se diante do desafio de integrar as tecnologias em sua prática pedagógica. Sem poder mais ignorar a importância que as redes sociais assumiram na vida dos adolescentes e jovens estudantes, as instituições de educação sentem que já é hora de descobrir formas inteligentes de aproveitar o interesse que grande parte dos alunos demonstram pelas redes para ensiná-los a extrair modos relevantes de sua utilização.

No entanto, a ideia de a escola buscar estratégias pedagógicas para tornar o uso das redes sociais por seus alunos uma aliada ao processo de ensino-aprendizagem ainda não é visto como um imperativo urgente por parte de muitos professores. Alguns docentes ainda resistem admitir que seus alunos usam grande parte do seu tempo convivendo virtualmente com outras pessoas, comunicando-se com elas, lendo e escrevendo textos, ainda que não sejam sobre os conteúdos privilegiados pela escola. Talvez por temerem a perda de seu espaço profissional ou até mesmo de perderem sua autoridade em sala de aula, alguns educadores ainda se recusam a refletir sobre a possibilidade de utilizar todo o entusiasmo que as novas tecnologias exercem nos estudantes a favor da aprendizagem deles.

Este artigo, em perspectiva diametralmente oposta à dos professores que se distanciam das novas tecnologias sob qualquer pretexto, procurou ajustar o periscópio educacional para encontrar uma maneira possível de tirar vantagens pedagógicas da atração que as novas tecnologias vêm exercendo sobre a prática linguística e social dos estudantes. Focando a atenção nas formas de organização da linguagem no interior das mensagens trocadas em uma das redes sociais mais frequentadas pelos alunos, esta pesquisa observou os modos como são feitas as referências nas mensagens e, a partir do resultado das análises, sugerir ações práticas que pudessem dinamizar e atualizar o ensino-aprendizagem da produção de textos em sala de aula.

O *corpus* da análise foi selecionado a partir de uma série de comentários publicados em páginas dos Orkuts de alunos dos pesquisadores, cuja identidade real foi preservada. Interessava-nos verificar como eles utilizavam as expressões nominais para efetuar os necessários movimentos de referenciação anafóricos e catafóricos dos termos-âncoras em seus comentários postados nas caixas de mensagens de sites da sua rede social de amigos virtuais.

Pressupostos teóricos

As análises dos depoimentos selecionados dos sites de relacionamento foram realizadas à luz de conceitos teóricos trabalhados no campo da Linguística textual e da Semântica linguística, bem como em pesquisas sobre o impacto da utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação.

Linguagem, educação e tecnologias

Uma revolução social, econômica e linguística centrada nas tecnologias de informação e comunicação deu início a uma mudança estrutural na sociedade em ritmo acelerado, fazendo com que as pessoas passassem a se relacionar com a informação de maneira diferenciada, afirmou Castells (2001). A crescente popularização do computador e da internet provocou uma mudança significativa nas relações pessoais e profissionais a partir do final do século XXI, alterando também o panorama educacional pela proliferação do acesso a uma miríade de informações. A chegada das tecnologias digitais tem atingido, diretamente, o estilo de vida das pessoas e modificado o modo como os indivíduos têm lidado com as informações e com outros indivíduos. Em outras palavras, a velocidade, a versatilidade e a atratividade inerentes às novas tecnologias têm transformado a rotina dos indivíduos das mais diversas classes sociais, idades e interesses, alcançando um número cada vez maior de pessoas a cada dia, principalmente adolescentes e jovens.

No que se refere ao impacto causado por essa massificação tecnológica na educação, muitos estudiosos, ao admitirem sua irreversibilidade nos espaços acadêmicos, propõem o aproveitamento de tais tecnologias como "isca" para aproximar o estudante dos conteúdos escolares, fazendo com que aumente seu envolvimento com a aprendizagem dos saberes que lhe são essenciais. Alguns pesquisadores brasileiros, desde a década de 1980, vêm defendendo a urgência das instituições escolares se aliarem às novas tecnologias de informação e comunicação. Valente (1989) advoga o papel importante que o computador pode

exercer no apoio à educação. Segundo ele, o pc propicia as condições necessárias para o estudante exercitar a capacidade de procurar e selecionar informações, resolver problemas e aprender de modo autônomo dentro e fora da escola. Ele considera que a entrada dos computadores na educação leva a escola a repensar o papel do professor no novo milênio. Porém, o autor pondera que não se pode ingenuamente acreditar que a simples inserção dos computadores no universo escolar irá resolver os imensos problemas históricos pelos quais passa o sistema educacional brasileiro. Compartilhamos desta posição de Valente, pesquisando modos de fazer com que a tecnologia possa, de fato, ajudar a tornar a escola e a educação formais um pouco mais atrativas aos jovens estudantes contemporâneos.

Moran (2000) defende a ideia de que uma mudança qualitativa acontece no processo de ensino-aprendizagem quando o professor, adotando uma visão inovadora, consegue integrar as diversas tecnologias (telemáticas, audio-visuais, textuais, musicais, lúdicas e corporais) ao conteúdo a ser aprendido pelo aluno. Segundo este autor, "com a internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e de aprender tanto nos cursos presenciais como nos a distância." (p.2)

De acordo com a perspectiva destes autores, o computador e a internet, além de serem instrumentos de comunicação, informação e diversão, podem ser integrados ao fazer pedagógico do professor através de atividades múltiplas que integrem esses recursos tecnológicos. Trata-se, então, de o professor esforçar-se para descobrir novos caminhos que despertem no aluno a curiosidade e o desejo de corresponder ativamente ao que a escola propõe como meta em seu trabalho educacional.

Xavier (2009) afirma que a internet, embora mais recente que as demais mídias eletrônicas (TV e Rádio), está conseguindo ligar as pessoas e fortalecer as atividades comunicativas mais do que as outras. Tal afirmação ressalta o poder que a rede mundial de computadores adquiriu ao funcionar como recurso de conexão entre interlocutores, já que o usuário é convidado, frequentemente, a tomar a palavra, na modalidade escrita, especialmente nas mensagens veiculadas em blogs e redes sociais. Ainda segundo o autor, estaríamos diante de uma excelente oportunidade para desenvolver estratégias de reflexão linguística e propor exercícios de linguagem que venham aprimorar a competência comunicativa dos estudantes que escrevem e leem cada vez mais nas redes sociais digitais.

Sobre o ato de escrever, Antunes (2003, p.116) avalia que: "*a escrita é uma forma de atuação social entre dois ou mais sujeitos que realizam o exercício do dizer, do dizer-se, para fins do intercâmbio necessário à sobrevivência humana*". Fazemos eco à voz da autora, pois o sujeito tem necessidade de dizer e de fazer-se entender ao expressar suas ideias sobre um certo assunto seja em presença física ou virtual do outro. Assim como o falante no mundo real,

o internauta, membro de rede social digital, é solicitado a fazer escolhas, a tomar decisões dentre as infinitas opções linguísticas nos diversos gêneros surgidos com a internet.

Acerca dos gêneros criados depois do surgimento da internet, Marcuschi (2009) afirma que os gêneros digitais permitem que a oralidade e a escrita sejam trabalhadas simultaneamente, já que é comum se escrever como se fala em chats, fóruns eletrônicos e às vezes em e-mails enviados para pessoas com as quais se tenha alguma intimidade. Ao lado dos gêneros textuais tradicionais ensinados predominantemente na escola, os digitais se apresentam como uma espécie de "evolução" daqueles. Para Marcuschi, gênero digital é todo o aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa e dinamizada. Isto significa dizer que os gêneros digitais são meios pelos quais podemos exercitar a interlocução à distância e nos apoderarmos do direito à palavra, como acontece quando postamos comentários em sites de notícias, em caixa de mensagens de instituições públicas ou privadas, e disponibilizamos nossas opiniões em fóruns de debates eletrônicos de portais de servidores de internet.

Todavia, ressaltamos que, para o professor de Língua Portuguesa passar a utilizar os gêneros digitais ao lado dos gêneros textuais e, assim, tornar a aprendizagem de produção de texto mais integrada às expectativas e preferências dos alunos, o docente deve, ele mesmo, dominar o funcionamento do computador off e on-line e dos gêneros digitais. Desta forma, ele poderá criar atividades que favoreçam o uso efetivo da língua em situações reais de comunicação, como nas interações em sites de relacionamento que estão bem além dos gêneros trabalhados e escolarizados durante o processo pedagógico (Dolz & Schneuwly, 2004).

Outrora, o acesso à informações humanísticas e científicas era quase uma exclusividade das instituições oficiais de ensino, cujos alunos eram orientados a seguir um programa curricular específico exposto pelos mestres e supervisionado pelos gestores das políticas de educação. Hoje, as informações de natureza diversa estão facilmente disponíveis na Internet. Grande parte dessa acessibilidade, entretanto, ocorre geralmente sem a supervisão ou a orientação daquele que Vygotsky (2008) denominou de "par mais experiente" no processo de aprendizagem. Este lugar vem historicamente sendo ocupado pelo professor e às vezes pelos pais e familiares mais próximos ao aprendiz. É o par mais experiente quem deve ajudar o neófito a filtrar as informações relevantes que merecem ser transformadas em conhecimento. A ele é outorgada a função de orientar os critérios de escolha daquilo que será útil à formação cidadã.

A este propósito, Assman (2000, p.9) salienta que: *"o mais importante é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem"*, no qual o indivíduo

seja capaz de transformar informação em conhecimento. Tal afirmação traz à tona a preocupação acerca do uso das tecnologias digitais e do seu papel na vida das pessoas, pois o acesso ilimitado às informações sem a devida orientação de alguém mais experiente pode ser prejudicial ao aprendiz, esteja ele na sala de aula ou navegando na internet. A eminência deste perigo tem sido suficiente para alguns docentes acantonarem ou expurgarem completamente o uso das novas tecnologias em sua prática pedagógica. A este respeito, concordamos com o mestre Paulo Freire (1996) quando confessa: *“nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso, sempre estive em paz para lidar com ela”* (p.97). O bom senso derivado das palavras de Freire deveria chegar a alguns professores, pois como o educador pernambucano, os demais educadores deveriam adotar uma posição de equilíbrio em relação ao papel das tecnologias na educação, nem sacralizá-las nem também excomungá-las de seu fazer docente.

Se por um lado, há professores que demonizam as tecnologias digitais, por outro, há estudantes jovens e adolescentes que se deslumbram com todas elas, em razão de fatores como a inclinação da idade, o efeito novidade e a multiplicidade de atrativos como cores, sons e imagens que acabam por seduzi-los facilmente. Uma vez seduzidos pelas tecnologias, os jovens estudantes adaptam-se e dominam-nas rapidamente, aprendendo, por exemplo, as novas formas de empregar os sinais diacríticos da escrita, produzindo efeitos emocionais com tais sinais reconfigurados, como acontece na produção dos emoticons. Sabemos que muitos indivíduos que apresentam dificuldades de se relacionar presencialmente, de participar de grupos e de se expor socialmente, têm no ambiente virtual um forte aliado, no qual ele se sente protegido e confortavelmente situado numa relação de domínio com a máquina.

Segundo Wallace (2001), a internet é um laboratório repleto de personagens, audiências e suportes para as experiências pessoais de cada indivíduo, configurando-se, assim, em um poderoso componente na vida de muitas pessoas atualmente. Para o autor, esse laboratório permite que nós compartilhemos experiências, divulguemos textos, fotos, interagamos remotamente, joguemos sozinhos ou com outros fisicamente distantes dentre tantas outras possibilidades que o computador on-line já nos oferece. Todavia, para o ambiente pedagógico, o advento do computador plugado à internet é sinônimo de acesso à matéria-prima fundamental do fazer educacional que é a informação, o dado, fartamente distribuído por diversos suportes como servidores de internet, DVDs, CDRoms e Cartões de memória móveis cada vez mais potentes como suporte artificial da memória humana.

Grosso modo, podemos dizer que uma grande parte das informações que circulam no mundo são formatadas em textos, sejam eles verbais, visuais, sonoros ou hipertextos (informações conectadas por links armazenadas em bancos de dados on-line). Observamos,

então, os textos escritos e postados nos sites de relacionamento, a fim de verificar os modos de organização dos referentes citados e retomados com outra roupagem linguística ao longo na cadeia textual. Por esta razão, detemos-nos apenas nas elaborações linguísticas e desconsideramos os signos não-verbais presentes nos comentários. Para isso, seguimos da noção de texto como um evento comunicativo de natureza linguística, cognitiva e social que funciona a partir de fonemas, grafemas e sinais específicos sistematizados e convencionalizados, produzidos por indivíduos que buscam expressar-se e comunicar-se com outros indivíduos, tal como proposto por Beaugrande (1997).

Referenciação, “objetos de discurso” e “memória discursiva”

Como já disseram Mondada & Dubois (1995), Apothèloz & Reichler-Béguelin (1995), Koch (2002), Cavalcanti, Rodrigues e Ciulla (2003), Marcuschi (2007), entre outros linguistas, a linguagem natural não é um sistema de etiquetas coladas aos objetos. As palavras não correspondem às coisas que representariam no mundo, pois a linguagem verbal não é totalmente transparente como pensavam no passado alguns estudiosos. Na esteira destes autores, defendemos que os referentes são construídos pelos sujeitos e inseridos em seus textos com um certo grau de consciência quando se engajam em uma interação, seja presencial, seja a distância.

Para os autores citados, a compreensão da relação entre linguagem e mundo precisa ultrapassar a ideia estanque de referência para chegar à percepção dinâmica contida no conceito de "referenciação", posto que os referentes não são realidades estabilizadas pré-existentes ao texto; antes, os referentes são "objetos-de-discurso", negociados pelos sujeitos falante/autor e ouvinte/leitor durante a interação em andamento. As coisas referidas pelas palavras são "objetos-de-discurso", criadas pelos sujeitos quando as utilizam, não são exatamente "coisas do mundo real" que estariam sempre no mesmo lugar, significando o mesmo conceito ou indicando o mesmo objeto; as palavras são representações cognitivas das coisas e, por isso, podem variar de significação. Quando uma certa representação cognitiva é compartilhada durante algum tempo por um conjunto de usuários da língua, ela passa a fazer parte de uma "memória discursiva". Esta se mantém viva quando mantida pela reaparição frequente nos textos de tais usuários. A "memória discursiva" exerce um papel importante para ajudar o leitor/ouvinte a interpretar os enunciados proferidos pelo autor/falante que a toma como pressuposto para escolher as palavras a serem inseridas em seus textos.

Logo, a interpretação de uma dada expressão nominal ao longo de uma cadeia de enunciado não significa o mero trabalho de localização de um "antecedente" ou "subsequente"

no contexto, empilhado aleatoriamente pelo falante/autor. A interpretação consiste em, de fato, o ouvinte/leitor conseguir vincular o sentido das palavras "lidas" a partir dos sentidos arquivados na sua "memória discursiva" compartilhada com o autor, fonte do discurso.

Nos termos de Apothèloz & Reichler-Béguelin e Mondada & Dubois (1995), *referir* não é rotular ou afixar um adesivo sobre um dado objeto do mundo; referir é uma *atividade discursiva* gerada conjuntamente na e pela interação entre sujeitos. Estes não estão sozinhos no mundo; são seres que produzem realidades cognitivo-discursivas no interior das *"intersubjetividades das negociações, das modificações, das ratificações das concepções individuais e públicas do mundo"* (p. 276).

Dentro deste quadro de relação dinâmica presente no processo de referenciação, Marcuschi (2007, p. 69) sustenta que:

A referenciação é uma atividade criativa e não um simples ato de designação. Diante disso, a construção referencial deve ser tida como central na aquisição da língua, estendendo-se todas as ações linguísticas. Considerando que a língua em si mesma não providencia a determinação semântica para as palavras e as palavras isoladas também não nos dão sua dimensão semântica, somente uma rede lexical situada num sistema sócio-interativo permite a produção de sentidos.

Para este linguista, não há dúvida de que a elaboração da referência para retomada ou antecipação de entidades relevantes em um discurso é uma criação do falante/autor do texto. Marcuschi atribui a este processo um papel central até mesmo quando da aquisição da língua, pois referir seria agir linguisticamente. De certo, a ação do sujeito sobre o outro através das escolhas lexicais dentro das opções ofertadas pela língua se realiza, não pela imposição semântica de um item lexical em seu sentido isolado, mas pelo jogo semântico, já que toda palavra pertencente a uma rede lexical mais ampla e está submetida e determinada por certos contextos recorrentes.

Portanto, a escolha de um elemento referencial, bem como sua roupagem linguística pelo sujeito falante/autor é motivada por sua intenção comunicativa e, por isso, uma criação própria condicionada pelos sentidos que tal elemento lexical adquiriu ou está por adquirir dentro da rede léxico-semântica maior da qual faz parte. Quando a significação de um item lexical se "estabiliza" dentro de uma dada comunidade de fala, ele passa a fazer parte da "memória discursiva" dos membros de tal comunidade. Por esta razão, o modo como o falante/autor lança mão dos elementos lexicais disponíveis na língua tanto pode revelar sua forma criativa de lidar com os sentidos que flutuam na "memória discursiva" do grupo de interlocutores do qual participa, quando pode indiciar sua visão acerca do elemento referido,

mostrando o que ele realmente pensa sobre o referente. Para conseguir tais objetivos, deve o falante/autor tornar compreensível seu modo idiossincrático de lidar com os itens lexicais e assim satisfazer a expectativa, tanto de coerência semântica interna e externa do seu dizer, quanto deve ele também obedecer às regras de coesão interna entre os termos no interior de um enunciado, claro, dependendo do gênero que escolher para formatar seu propósito comunicativo no sentido bakhtiniano deste termo.

Sabendo que nossa preocupação neste trabalho é observar como é feita a referenciação em mensagens postadas em um site de relacionamento, interessa-nos detectar as opções lexicais que os sujeitos fizeram para expressar sua opinião sobre o referente, sem esquecer-se de manter a coesão necessária entre os termos escolhidos. Logo, pareceu-nos importante nos debruçarmos, ainda que "en passant", sobre a função coesiva dos elementos referenciais na cadeia textual.

Um texto coeso costuma ser caracterizado por autores como Koch (2005), Antunes (2005) e Marcuschi (2007) como sendo aquele que apresenta elementos estruturados através de conexões que resgatam ou antecipam termos da cadeia referencial plenos de significação. A conexão entre tais termos visa fornecer ao ouvinte/leitor a percepção de continuidade necessária ao acompanhamento dos raciocínios desenvolvidos que levam à captação da intenção do falante/autor.

Os autores anteriormente citados, seguindo Beaugrande (1997), observam que a necessidade da presença de termos coesivos dependerá do gênero do texto e da intenção do falante/autor. A coesão não é um fator central para caracterizar um texto tal como defendia Beaugrande & Dressler (1981). Esta perspectiva foi revista por Beaugrande em livro publicado em 1997.

A substituição de um item lexical por outro de valor semântico semelhante, como ocorre quando se utilizam *sinônimos*, *hipônimos* e *hiperônimos*, é o tipo de mecanismo linguístico mais utilizado na produção textual, pois ele visa garantir a manutenção e a progressão do tópico abordado. Não obstante sua elegância, economia e inteligência, a *elipse*, como forma invisível de fazer a amarração entre os termos dentro de um enunciado, pela própria ausência do termo que ali deveria aparecer, tem sido um mecanismo de coesão mais raro nas produções textuais. A raridade pode ser explicada pelo grau de risco que a envolve, já que a sutileza de um termo elíptico pode escapar à percepção de algum ouvinte/leitor menos atento.

Há também outros mecanismos que cumprem bem a função coesiva como é o caso dos pronomes. Esta classe gramatical tem por excelência a missão de substituir referencialmente um substantivo ou expressão que o valha, seja retrospectiva ou

prospectivamente; existem ainda outros elementos de coesão tais como a "nominalização", processo que consiste na transformação de um verbo em nome (escrever = escrita; interpretar = interpretação; falar = fala etc.), os advérbios de tempo e de lugar; os artigos e os numerais.

Concentramos nossa atenção analítica nas "expressões nominais" que se remetem a termos-âncoras do texto solidificando a coesão interna. Elas normalmente adicionam informação nova positiva ou negativa sobre os elementos a que se referem. As "expressões nominais" analisadas exerceram diferentes funções sintáticas (sujeito, predicativo, complemento verbal e nominal, vocativo e aposto) e, portanto, ocuparam tanto a posição de tópico como a de comentário.

Reiteramos que as expressões nominais são reveladoras da criatividade e do ponto de vista que o falante/autor tem e quer transmitir a seu ouvinte/leitor sobre pessoas e coisas referidas em seu texto. Nesta perspectiva, intencionamos mostrar que a escolha por uma expressão não é neutra nem gratuita; antes ela condensa um esforço argumentativo a ser comunicado explícita e às vezes implicitamente no texto.

Embora este funcionamento das "expressões nominais" não seja novidade nos estudos da linguagem realizados por pesquisadores dentro e fora do Brasil, como os citados anteriormente, queremos, neste artigo, mostrar que esta estratégia de argumentação e de criatividade linguística se expande naturalmente para os gêneros digitais e, por isso, poderia bem ser trabalhada pelos professores de língua materna a partir dos textos que os alunos produzem nos gêneros surgidos com a internet, atualmente bastante utilizados pelos alunos.

Metodologia utilizada

É inegável o interesse dos adolescentes e jovens pelas novas tecnologias e, em especial, pelas redes sociais da internet. Lá eles abrem uma conta com senha de acesso pessoal, traçam seu perfil identitário e inserem seus textos, fotos, vídeos, bem como acessam informações sobre outros sujeitos com os quais estabelecem e mantêm "amizades" a distância.

Hoje são várias as opções de participação nas redes sociais e em comunidades virtuais. Os interessados podem montar seu próprio blog na internet e convidar pessoas para "consumir" suas produções verbais e não-verbais postadas ou deixar comentários nos espaços para isso reservados. A grande maioria tem se servido de programas ofertados em portais de internet e criados especificamente para funcionar como plataformas comunitárias de participação como Orkut, Facebook, Friendster, LinkedIn, MySpace, Google + entre outros. Todas estas plataformas permitem a utilização deste serviço gratuitamente, cujo retorno

financeiro para a empresa é angariado com as propagandas visualizadas involuntariamente sempre que o usuário se conecta ao programa on-line.

No Brasil, os dois sites de relacionamento mais populares são o Orkut e o Facebook. Atualmente ambos são responsáveis pelo acesso de aproximadamente 70 milhões de usuários que gastam em média 9 horas por mês visitando suas páginas. Estes dados foram divulgados em janeiro de 2012 pela empresa de consultoria de internet comScore <http://www.comscore.com/Press_Events/Press_Releases/2012/1/Facebook_Blasts_into_Top_Position_in_Brazilian_Social_Networking_Market>).

Embora a maioria dos usuários brasileiros do Orkut esteja migrando para o Facebook, uma grande parcela dos alunos ainda mantém suas páginas atualizadas no Orkut. Como este site de relacionamento já havia se consolidado entre os brasileiros como plataforma de interação, os pesquisadores decidiram coletar as mensagens dos informantes postadas neste tipo de site de relacionamento. Todavia, provavelmente, mensagens similares possam ser encontradas em seu principal concorrente.

O Orkut foi criado em 2004, por Orkut Buyukkokten, um programador da Google, uma das empresas mais poderosas de tecnologia digital do mundo. O objetivo era ajudar as pessoas a se comunicarem em rede a partir de uma interface mais simples e amistosa de lidar, tendo em vista a complicada linguagem HTML, desenvolvida para a construção de websites. A partir daquele programa, os usuários podem manter uma vida virtual e compartilhar novidades sobre temas de interesse comum.

Uma vez estabelecida a relação com outros membros de uma dada comunidade virtual, muitas informações passam a ser compartilhadas entre eles. Há uma caixa de texto no ambiente virtual do Orkut reservado à escrita de mensagens, chamado originalmente *scrap*, que significa rascunho ou recado em inglês. Lá o visitante autorizado pode deixar textos escritos, *cliparts* (figuras coloridas), *gifs* animados (figuras em movimento), e vídeos. Se o usuário não aprovar um *scrap* registrado na página, ele poderá excluí-lo, pois tem o controle total sobre as informações veiculadas em sua página de Orkut.

Foi parcialmente aleatória a escolha das mensagens dos depoimentos aqui analisados primordialmente sob a perspectiva qualitativa. Dentro de uma enorme quantidade de mensagens deixadas por visitantes nas páginas de Orkut, rede de social da qual os pesquisadores também participavam como membros, foram selecionados quatro depoimentos escritos no espaço para *scraps* por pessoas identificadas como adolescentes e jovens estudantes. Todas as mensagens analisadas apresentavam como propósito comunicativo a intenção de registrar um comentário e, por isso, assumiam um tom de depoimento a respeito do proprietário da página web. Antes de analisá-las, os pesquisadores solicitaram a devida

permissão aos autores, bem como aos donos das páginas, obedecendo a condição de que seus nomes reais não fossem revelados.

Análise e discussão dos resultados

Dada a natureza similar que caracterizam as análises e a discussão dos resultados de uma investigação acadêmica, resolvemos reuni-los em um mesmo lugar e, assim, manter a uniformidade entre estes dois momentos do relato da pesquisa científica.

Depoimento de um aluno para seu professor de Língua Portuguesa

E1: ***"Esse é o meu professor pode ate achar que eu istou puxando o saco dele + é sério ele é meu passeiro, super legal, ele é um kra arretado, véi."*** (Sic)

O pronome "Esse", que ocupa a posição tópica no texto, opera como o referente-âncora do comentário. Isso porque o autor da mensagem pressupõe que seu leitor faria a relação da foto com o dêitico.

O texto apresenta uma série de inadequações ortográficas e gramaticais em relação à norma padrão do Português, como se pode constatar - "ate", "istou", "passeiro" e "véi" -. Além disso, há termos como "puxando o saco", "arretado" e "véi" que revelam uma informalidade linguística por parte do autor. Tal comportamento verbal pode ser atribuído ao fato de ser habitual fazer registro em linguagem coloquial nos sites de relacionamentos, pois eles não foram criados para fins educacionais ou institucionais. Ao contrário. Seus usuários os têm utilizado dentro do mesmo espírito em que a internet foi criada, ou seja, como uma mídia aberta e mais democrática que as demais, por meio da qual cada um tem o direito de expressar o que pensa. A liberdade de expressão constitutiva da grande rede de computadores tem migrado do conteúdo para a forma. É o que acontece com o "internetês", cuja violação da ortografia, o uso das abreviações de palavras e o emprego de traços sintáticos mais comuns à modalidade oral da língua predominam como pode ser visto nos gêneros digitais: chat e fórum eletrônico.

Mesmo escrevendo na caixa de texto do site de relacionamento do seu professor de Português, o aluno-autor parece saber da pouca censura imposta aos textos que circulam no gênero comentário registrado em *scrap* deste tipo site. Ao escrever seu comentário laudatório, elogioso ao professor, ao qual todos os amigos daquele mestre com acesso à página poderiam

lê-lo, o discípulo não demonstrou receio para com a forma gramaticalmente descuidada com que escreveu a mensagem.

Como vimos, a referenciação foi costurada por expressões nominais que retomaram o objeto-de-discurso "professor" de um ponto de vista positivo. As expressões "o meu professor" e "meu parceiro" indicaram um certo grau de intimidade entre o autor e seu referente, condição que o livraria de qualquer censura, pelo menos pública, daquele professor, tratado como amigo, em relação aos equívocos formais presentes no texto. Não há dúvida de que a expressão "super legal" constrói positivamente a imagem do referente 'professor'. A outra expressão nominal ali presente, "um kra arretado" (equivalente semântico de "um sujeito de bom caráter", "de fácil convivência", "compreensivo" e "generoso"), corrobora para fechar o desenho admirável daquele sujeito. Tais expressões, além de registrar o que pensa o autor sobre o referente, servem para influenciar os demais leitores acerca das qualidades dele, tornando-o, portanto, digno de aceitação e respeito por parte dos que visitam aquela página web. A memória discursiva relativa a docente, profissional importante para a sociedade, invocada veladamente no texto, parece contribuir também para a argumentação favorável àquele docente, representante da categoria.

Depoimento de uma estudante sobre sua colega de classe

E2: ***“Essa peste é uma retardada, duente, mongol, lesada e ainda fugitiva do hospício. Cuidado com ela. Sua maloqueira”***

Em perspectiva completamente oposta a do exemplo anterior, quando o autor da mensagem elogiava abertamente seu professor, a autora desta mensagem aparentemente intenciona desconstruir a imagem da amiga. Ambas se conhecem presencialmente parecendo haver um relação entre elas também fora da internet, a ponto de a autora da mensagem se permitir tecer comentários um tanto despojados sobre a amiga. A aparente cumplicidade que paira entre elas, leva-nos a pensar que esta mensagem poderia ser uma brincadeira, um modo jocoso de lidar uma com a outra, pois a "dona da página", que tem controle soberano sobre o que lá é veiculado, não a apagou de imediato, provavelmente por não ter se sentido ofendida com tal despojamento linguístico da colega.

Não há muitas inadequações ortográficas ou gramaticais no texto; apenas a palavra "doente" foi grafada com 'u' quando, segundo a ortografia oficial, deveria sê-lo com 'o'. O tom informal é preservado pelo uso das palavras "peste", "retardada", "lesada". No contexto, tais

palavras assumem o sentido de "errantes", "deambulantes", que são significações compatíveis com a sequência de itens lexicais do mesmo campo semântico.

Todos os termos encadeados na mensagem, inclusive a advertência, suscitam características indesejadas para alguém que busca identificar-se como um ser normal numa sociedade que despreza os que apresentam algum tipo de comportamento considerado anormal ou fora do padrão de civilidade, tal como já denunciava Foucault (1978). Como no exemplo anterior, a dona da página web foi representada por sua foto que ocupa a posição de figura-âncora a partir da qual a autora fez as retomadas através de expressões nominais diversas, deixando o quebra-cabeça linguístico para ser interpretado pelo leitor.

A primeira retomada foi feita pelo dêitico localizador acrescido do substantivo adjetivado "peste", resultando na expressão "Essa peste". Trata-se de um modo coloquial de denominar pessoas espertalhonas, sagazes, impiedosas, que buscam obter vantagem a qualquer preço. Precedida pelo verbo de ligação 'é', a autora usa outra expressão nominal, "uma retardada", que funciona como um 'comentário' a respeito do 'tópico' ("Essa peste"). Elíptico, observamos o artigo indefinido "um" após cada uma das vírgulas que precede os substantivos "duente" e "mongol" com valor de adjetivos por estar assumindo sintaticamente a função de um predicativo da referente. O adjetivo "lesada" junto com a última expressão nominal da sequência, "ainda fugitiva do hospício", mostram a manobra linguística criada pela autora para qualificar de "louca" a referente, uma vez que alguém que foge de um hospital, cujo objetivo é tratar de pessoas com perturbações mentais, recebe essa qualificação. Diríamos que tal manobra funciona como uma mitigação, uma espécie de eufemismo, conservando, no entanto, a ideia de anormalidade que a autora quis atribuir à referente. Aqui ela contou com a memória discursiva do valor semântico coletivamente construído na mente dos possíveis leitores acerca do que seria alguém mentalmente insano.

Tomando o último trecho da mensagem, observamos um funcionamento linguisticamente paradoxal, pois, se, por um lado, a advertência verbal "Cuidado com ela" é dirigida a qualquer leitor do texto, por outro, a expressão nominal "Sua maloqueira", operando na função de um vocativo, ou seja, realizando um movimento retórico de interpelação, volta-se especificamente para a endereçada dona da página.

Para quem não conhece as duas adolescentes da mensagem, ficará sempre na dúvida se a escolha das expressões nominais desprestigiosas para a referente seria uma brincadeira por parte da autora ou se, na verdade, ela teria uma imagem negativa da comentada e por isso gostaria de retransmiti-la deliberadamente a terceiros. O fato é que as expressões nominais aqui utilizadas evidenciaram tanto uma dose de criatividade, quanto um esforço argumentativo

vetoriando o ponto de vista assumido pela autora e indiciado pelas expressões nominais escolhidas.

Depoimento de uma estudante sobre colega de curso de dança

E3: ***Pessoa especial, divertida, amiga, inteligente e a melhor dançarina de r&b que eu conheço!***
M..., vc A-R-R-A-S-A !!! Adoro sua companhia, espero contar com ela por muitos e muitos anos ainda!;D... Te adoro. Beijos, querida!

A postagem da mensagem deste exemplo em análise está recheada de expressões nominais que se remetem à 'M', proprietária da página web e colega da autora em um curso de dança. A sequência de elogios é desencadeada pela expressão nominal "Pessoa especial", pressupondo que o leitor não terá dúvida para identificar a referente-âncora, sinalizada pela foto que antecede a caixa de texto disponível para receber mensagens dos amigos. O ápice da louvação parece ser a declaração de afeto ao final da mensagem. Os adjetivos sequenciados "divertida", "amiga", "inteligente" evocam aspectos positivos da endereçada. A expressão nominal definida "a melhor dançarina de r&b" reitera a admiração que a autora nutre pela colega. A remissão ao termo específico do mundo da dança como expressão artística r&b exige que o leitor acione sua memória discursiva para decifrar o que significa a sigla citada: Rhythm and Blues.

Interessante perceber o elogio representado pelo uso de letras maiúsculas na grafia do verbo 'arrasar'. Na internet, uma palavra assim grafada indica aumento da voz ou até mesmo um grito, estratégia para enfatizar o dito e chamar a atenção do interlocutor. O próprio verbo 'arrasar' está sendo empregado em sentido alternativo, ou seja, comumente usado na variante popular da língua, com o valor semântico de 'fazer sucesso', 'performatizar com grande êxito'. Originalmente ele significa 'destruir', 'arruinar', 'demolir', de acordo com o dicionário Aurélio. O grau de relação entre as interlocutoras e a certeza da autora de que o contexto e o gênero seriam adequados para esta opção de variante linguística podem explicar a informalidade da mensagem.

A flexibilidade da linguagem neste texto passa também pela abreviação do pronome 'você' para 'vc', inserção do emoticon ;D, que, em "internetês", representa a manifestação de um largo sorriso, e chega à inovação morfológica constatada pela presença do grau aumentativo no adjetivo 'querida' = "queridona". Neste caso, o aumentativo funciona como vocativo para a referente a quem a autora endereçou seu dizer.

Citando apenas uma vez o nome da amiga, 'M', todas as demais retomadas foram efetuadas de modo diferente e variado. A autora, além de não repetir uma só expressão nominal para se reportar à endereçada, todas as que foram registradas acrescentaram características que as descreviam. Ao final da leitura do *scrap*, não podemos chegar a outra conclusão senão à da autora, qual seja, que vale a pena ter "M" como amiga. O jogo de argumentação neste fragmento analisado se revelou claramente nas expressões nominais escolhidas e criativamente formuladas pela autora da mensagem para demonstrar seu ponto de vista acerca da referente.

Depoimento de um estudante sobre uma colega de faculdade

E4: *“Eita, até que enfim eu tô aqui pra falar dela. Depois de tanto prometer, eu tô aqui cumprindo uma promessa (Eu tardo mas não falho). Bem, **essa moça é uma pessoa interessante de ser estudada.** Por muito tempo, tentei... juro que tentei, mas depois deixei de lado. Hoje distante, eu a compreendo... e muito. **É hiper inteligente, sarcástica, bem humorada (nem sempre), divertida, um pouco estranha, e muito, mais muito GLAMOUROSA! Um ser contraditório como qualquer outro. Contudo, com muita propriedade, pois ela é ELA!** Depois de muitas brigas, muitas risadas, muitas brincadeiras e alguns trabalhos de faculdade, posso dizer que vivenciei o melhor e o pior dela. **É uma pessoa que já quis deixar de lado, mas o tempo e os laços que nos unem não me deixam fazer o que pretendia. R..., te adoro muito... muito mesmo! espero que não esqueças e que não duvide. É de coração! Muitos Beijos!**”*

Deixamos de lado outros elementos presentes nesta mensagem, igualmente construtores da imagem que o autor desenhou para enquadrar sua amiga. Portanto, focaremos atenção nas formas linguísticas usadas para designar a proprietária da página. O autor é um rapaz, colega de turma da faculdade, que tece comentários no espaço reservado a recados do site de relacionamento da jovem. Inicialmente, ele a identifica como "essa moça", alguém do sexo feminino que, segundo ele, "é uma pessoa interessante de ser estudada". Os traços descritivos que aparecem nestas duas expressões nominais apontam para aspectos positivos da "moça", pois a juventude é uma condição bem valorizada na sociedade contemporânea; e se, além de "moça", ela desperta algum interesse, inevitavelmente se destaca entre outras mulheres ao seu redor. Em seguida, o autor do comentário deixa nas entrelinhas que ele mesmo "tentou", possivelmente, conquistá-la tal foi a atração que seus dotes joviais interessantes exerceram sobre o comentarista.

Ao empregar as expressões nominais com função predicativa "É hiper inteligente", "divertida" e "GLAMOUROSA!", o autor traz à tona outras qualidades importantes para a construção da boa imagem da sua endereçada. Porém, na mesma sequência, há expressões nominais que também predicam-na negativamente, quais sejam: "sarcástica", "bem humorada (nem sempre)" e "um pouco estranha". Percebendo a contradição entre os elogios e as críticas à instabilidade comportamental da colega, o autor tenta suavizar a situação afirmando no período seguinte: "Um ser contraditório como qualquer outro." Note-se que o autor passa de um predicativo positivo como "uma pessoa interessante" a um predicativo negativo "um ser contraditório", muito rapidamente. Há um esforço por parte dele de avaliá-la integralmente e não apenas destacar as qualidades, o que tornaria sua avaliação pouco verossímil.

Ainda se dirigindo aos possíveis leitores da página da colega avaliada, ele lança no texto a expressão "É uma pessoa" para se referir a 'R'. Tal expressão nada acrescenta como nova informação a respeito dela. Todavia, os três últimos períodos foram elaborados tendo em vista estabelecer uma interlocução direta com ela que obviamente seria uma das primeiras a ler a mensagem. São declarações públicas de afeto, "te adoro", e rogos de amizade eterna.

A distribuição das expressões nominais em E4 pareceu-nos bem equilibrada. O autor ressaltou tanto as qualidades quanto os defeitos daquela a quem dirigiu suas opções linguísticas caracterizadoras. Mostrou-se, portanto, analiticamente ponderado, ainda que tenha deixado evidente sua admiração pela moça. Ao final, podemos perceber que foram as expressões nominais, com efeito referencial retrospectivo cuidadosamente elaboradas, que permitiram ao leitor obter uma visão psicológica da pessoa posta em foco pelo comentarista. Sua perspectiva inicialmente expositiva deu lugar à argumentação, via inserção das expressões nominais, de que se tratava de alguém admirável e merecedor do seu afeto.

As quatro mensagens deixadas nos *scraps* do site de relacionamento aqui analisadas mostraram que os jovens têm usado a escrita e feito elaborações linguísticas para revelar o que pensam a respeito de seus amigos ou conhecidos. Todos os exemplos mostraram as formas criativas de retomarem os referentes-âncoras do texto. Assim, eles conseguiram, dentro de um processo natural de interlocução, ainda que a distância e sem o feedback imediato do outro, tanto se comunicar com várias pessoas, quanto exercer sua criatividade linguística para fazer a referência e sobre eles oferecer novas informações. À medida em que se esforçaram para sair da monotonia da repetição, os autores desenvolveram argumentos que revelaram seu ponto de vista sobre o referente ao mesmo tempo em que influenciaram a formação da imagem sobre ele para seus potenciais leitores.

A escola, antes de repudiar ou condenar a prática da escrita em comunidades virtuais e sites de relacionamento, poderia elaborar atividades que inserissem a produção de texto dos

alunos nestes espaços virtuais de interação. Levá-los a refletir sobre os modos de categorizar pessoas e coisas por meio da seleção das expressões nominais seria uma forma de valorizar a escrita que os alunos têm feito nestes gêneros digitais, atraindo-os para o trabalho pedagógico mais sistematizado. Mostrar-lhes que é possível influenciar os leitores dos seus textos a partir das expressões nominais que utilizam para descrever, nomear, atribuir ação ou invocar alguém que está no centro de seus comentários também seria uma forma de alertá-los para a importância de escrever com ponderação e bom senso.

Considerações finais

Não há dúvida de que a escola precisa se aproximar dos anseios e expectativas dos seus alunos para cumprir sua meta de fazê-los aprender mais e melhor. Logo, os educadores precisam estar sempre atentos às tendências dos educandos e contextualizar o material didático para estimulá-los e, assim, trabalhar os conteúdos programáticos relativos ao desenvolvimento da habilidade de escrita e da competência argumentativa em língua materna com eficácia.

Os exemplos apresentados objetivaram evidenciar a produtividade ao utilizarmos como recurso pedagógico textos produzidos pelos próprios estudantes dentro de ambientes de interação que lhes atraem, tais como os sites das redes sociais. A análise e a discussão em sala de aula das mensagens postadas na internet poderão surpreender positivamente os próprios alunos, levando-os a perceberem quão ricos e interessantes são os textos que eles conseguem produzir, mas que ainda não tinham se dado conta.

As expressões nominais estão praticamente em todos os textos, já que a referenciação é um traço constitutivo da linguagem natural para garantir a progressão temática e a coesão interna dos termos. O resultado das análises nos permite inferir que, quando bem trabalhadas, elas explicitam ou camuflam pontos de vista, bem como revelam a criatividade linguageira de seus autores.

Se os professores despertarem seus alunos para explorar, além da função coesiva, as estratégias de elaboração referencial e de argumentação passíveis às expressões nominais, o processo de ensino-aprendizagem da escrita em qualquer gênero ou suporte ficará mais próximo do cotidiano real e da vida virtual dos jovens estudantes brasileiros.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ASSMANN, Hugo. **A Metamorfose do aprender na sociedade da informação**. *Ciência da informação*. Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ ago. 2000.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. **Introduction of Text Linguistics**. London: Longman, 1981.
- _____. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and Freedom of access to Knowledge and Society**. Norwood: Ablex, 1997.
- CASTELLS, Manuel: **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CAVALCANTI, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **A História da loucura na Idade Clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. **Fenômenos da Linguagem, reflexões semânticas e Discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- _____. *Gêneros textuais emergentes e atividades linguísticas no contexto da tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais. Novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MODADA, L & DUBOIS, D. *Construction des objets de discours et categorisation: une approche des processus de référenciation*. In: BERRENDONNER, A & M-J REICHLER-BEGUELIN (eds). **Du Syntagme Nominal aux Objets-de-Discours**. Suisse: Université de Neuchâtel, 1995.
- _____. KOCH, Ingedore Villaça. **Estratégias de referenciação e Progressão referencial na língua falada**. In: **Gramática do Português Falado**. Vol. VIII: Novos Estudos Descritivos. 1a. ed. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 2002.
- _____. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- MORAN, José Manuel. *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia*. In: MORAN, J. M., MASETO, Marcos e BEHRENS, Mararilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papiros, 2000.
- VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED, 1999.
- VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Editora, 2008.
- XAVIER, Antonio C. S. **A Era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Editora da UFPE, 2009.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM E A VIDA NA SALA DE AULA VIRTUAL

Tânia Gastão Saliés (UERJ)

RESUMO: Fundamentado por princípios sociointeracionais, o presente artigo discute como promover um encontro entre o potencial tecnológico à disposição do ensino à distância e práticas de linguagem que favoreçam a autoria colaborativa, a reflexão e a interacionalidade. Nesse intuito, não apenas desenvolve discussão teórica, mas também apresenta sugestões aplicáveis a cursos na área de estudos da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: autoria colaborativa; interacionalidade; práticas de linguagem.

ABSTRACT: Based on sociointeractional principles, this article discusses how to promote alignment between technological resources made available for distance education and language practices that give rise to distributed, reflexive and interactional discourse. To this end, it not only develops a theoretical discussion but also introduces suggestions applicable to e-courses in language studies.

KEYWORDS: collaborative authorship; interactional frames; language practices.

RESUMÉ: Basé sur des principes sociaux et interactionnels, cet article explique comment promouvoir d'une rencontre entre les ressources technologiques disponibles pour l'apprentissage à distance et les pratiques langagières qui la paternité le discours de publication collaborative, réflexif et interactionnelle. À cette fin, il ne développe pas seulement un débat théorique mais offre également des suggestions applicables à des cours dans les études linguistiques.

MOTS-CLÉ: publication collaborative; cadres interactionnels; pratiques langagières.

Introdução

O momento sócio-histórico no qual vivemos é caracterizado pela criatividade, dinamicidade e interacionalidade com que desenvolve e aplica o conhecimento. Isso demanda um perfil adaptivo, polivalente, colaborativo e igualmente criativo por parte de aprendizes e do discurso pedagógico nele situados. A sala de aula virtual não pode ficar alheia a essa demanda se pretende formar aprendizes que entendam a realidade na qual estão inseridos e sobre a qual sejam empoderados a agir. A Web, com a rede de recursos multimidiáticos e inúmeras ferramentas interacionais, como as redes sociais, chats e outras formas de comunicação síncronas e assíncronas, nos oferece vários suportes para alinhar as práticas pedagógicas a essa nova ordem de discurso. No entanto, será que a tecnologia da informação vem mesmo sendo usada como mediadora desse empoderamento? Que práticas de linguagem podem favorecê-lo nas salas de aula virtuais? O objetivo deste ensaio é discutir essas questões, trazendo à luz casos experienciados no ensino de línguas e na área de estudos da linguagem de modo geral, segundo uma abordagem sociointeracional.

Que práticas de linguagem favorecem a nova ordem do discurso?

O caso da autoria colaborativa

À medida que a população do mundo gravita cada vez mais em torno das redes sociais – salas de discussão, moodles, twitter, wikis, My Space, Facebook -- a primeira prática de linguagem que merece nossa atenção é a *autoria colaborativa*. Em sua versão século XXI, a autoria colaborativa é mediada pelo discurso virtual que dá vida às redes sociais. Nelas, o discurso flui seguindo padrões altamente interdiscursivos (Bakhtin, 1997). Não há como identificarmos dentre os participantes quem são os autores e quem são os consumidores. Todos são “autores” e todos são “consumidores”, no sentido que todos postam novos textos, seja por meio de combinações de postagens já distribuídas, conexões entre as postagens ou postagens genuinamente novas. Todos lêem boa parte de todas as postagens, pois a participação não seria possível sem isso. O mais interessante é que tudo isso acontece sem que haja um centro de operações que conduza ou organize o fluxo de informação, projetando o que Wiley e Edwards (2002:38) denominam “discursividade distribuída”.

O melhor exemplo de autoria colaborativa são as wikis. Elas não só permitem discursividade distribuída como a hipertextualidade, pois seu propósito comunicativo não é

apenas abrir um espaço de diálogo. Conforme discute Mejías (2004), cada ato de fala em uma wiki pode ser colaborativamente comentado (edição aberta) por qualquer dos participantes. Do mesmo modo, como também apontado pelo autor, pode-se inserir um hipertexto em qualquer ponto do discurso, direcionando-o a qualquer outro espaço dentro ou fora da wiki. A hipertextualidade é concretizada por meio de novos modelos de discursividade distribuída, pois o sistema de edição aberto é igualmente disponibilizado para todos aqueles que sejam membros da wiki, não só para autores, como acontece nas salas de discussão e nos blogs. Privilegia-se o conhecimento, não quem o produz. Por esse motivo, o que importa em uma wiki é o conteúdo, não quem faz a contribuição e quando.

De forma semelhante às wikis, os fóruns assíncronos e salas de discussão também permitem a autoria colaborativa, distribuindo a responsabilidade da construção do conhecimento no exercício da intersubjetividade. Aceitam perguntas e respostas, comentários, elaborações e esclarecimentos, projetando a organização do conteúdo na forma de *threads* que podem ser acessadas a qualquer momento. Esse tipo de organização temática vem ao encontro das necessidades no âmbito do ensino-aprendizagem, pois representa a construção do conhecimento como um processo colaborativo de solução de problemas, mediado (Wertsch, 1985; 1991) pelo discurso e pela tecnologia disponibilizada. Ao distribuir a responsabilidade entre os participantes, “nenhum indivíduo em particular é sobrecarregado por demais pela responsabilidade primária de responder perguntas ou prover feedback para uma dada questão. À medida que os problemas aparecem e se relacionam com o conhecimento individual de cada um, os participantes podem escolher ou não intervir e oferecer sua opinião” (Wiley e Edwards, 2002:11).¹

Nos encontros virtuais que se dão nessas redes, as convenções de forma e conteúdo que moldam o discurso virtual dependem diretamente da tecnologia que suporta a ação virtual. Quanto melhor a tecnologia no sentido de permitir colaboração, interação, mais gêneros colaborativos¹ tendem a aparecer. O apagamento da distinção entre autor e consumidor nesses gêneros coloca a gestão do conhecimento **nas relações estabelecidas entre os participantes** discursivos e não em nossas cabeças, ressignificando totalmente nossa forma de ensinar e de aprender. Ao invés de interagirmos com o aprendiz, interagimos com o que o Paul Gee (2003) chama de “*portfolio person*”, simplesmente um interactante que ora abraça a identidade de aprendiz, ora a de comentarista, ora a de professor, além de muitas outras na co-

¹ Tradução de minha responsabilidade. “[...] no individual community member is overly burdened with the primary responsibility for answering questions and providing feedback. As problems arise related to the expertise of an individual, that individual may or may not choose to provide help.” (Wiley e Edwards, 2002:11).

construção do conhecimento. Ensinar e aprender não mais dão conta de representar os múltiplos fazeres que estão em jogo na autoria colaborativa.

O discurso reflexivo

A segunda prática que emerge da nova ordem do discurso é o espiralar de múltiplos ciclos de exposição a novas idéias, análise, avaliação e tempo para participar e receber feedback dos outros participantes, gerando um contínuo repensar da própria ação discursiva e, por consequência, de si próprio enquanto sujeito do discurso. Esse espiralar só é possível no exercício da autoria colaborativa mediada pela discursividade distribuída. Nesse sentido, a sala de aula virtual tem se pautado por uma abordagem construtivista que parte da proposição de um problema ou caso ou tema sobre o qual os participantes se debruçam por tempo determinado, mas certamente mais extensivo do que aquele utilizado na sala de aula tradicional. Isso permite o exercício do pensamento de forma continuada, sustentada, em um tempo particular e ao mesmo tempo com os outros.

Nesse percurso, dependendo das aplicações utilizadas (moodle, wiki, sala de discussão, blogs), pode-se ter acesso a uma mescla de texto escrito, som, imagem e textualidades híbridas (cf. Yates, Orlikowski e Rennecken, 1997); a intertextos via hipertexto ou hipermídia; a múltiplas perspectivas interdisciplinares que promovem a inteligência coletiva (Lévy, 2002). Quanto maior a troca, maior será a construção de um conhecimento comum.

Que atributos discursivos constituem essas práticas de linguagem?

Sem pretendermos ser exaustivos, elencamos os principais atributos discursivos da autoria colaborativa e do ciclo reflexivo enquanto práticas com potencial de empoderar os participantes a agir no mundo contemporâneo.

- a) *Fluxo de tópico*: os temas propostos se desdobram ao infinito, refletindo a estrutura arbórea da Web e por consequência a intensidade com que se explora múltiplos vieses de um mesmo tópico em ambientes virtuais.
- b) *Estado de conversa*: durante o fazer da interação, os participantes sustentam o envolvimento no e pelo que estão enunciando, desenvolvendo colaborativamente o que está sendo dito, como se fosse um bate-bola ou um toma lá dá cá. Apesar de a interação se dar na modalidade escrita, é possível se encenar o “estado de conversa” (Erickson, 2000);

- c) *Enquadres² interacionais*: enquadres são estruturas cognitivas que emergem continuamente durante as interações para sinalizar como as relações interpessoais estão sendo negociadas ou que premissas governam as mensagens tácitas do discurso, a partir das pistas contextuais³ (Gumperz, 2002). Na autoria colaborativa e/ou discursividade distribuída, essas pistas apontam para o estado de conversa, ou modos de entender uma dada questão, exponenciando o número de oportunidades de aprendizagem ou a qualidade da construção do conhecimento;
- d) *Estrutura de participação*: configuração da ação conjunta dos participantes de uma situação discursiva, envolvendo desde o arranjo logístico da interação (Philips, 2001) até a distribuição dos direitos e deveres mútuos dos diferentes participantes (Shultz, Florio e Erickson, 1982) -- os papéis discursivos negociados na interação. Identificar a estrutura de participação envolve saber quem participa, quando e como participa e em que função participa. Mudanças de papel podem resultar em mudanças na estrutura da participação (Ribeiro, 1991). Lima (2009), por exemplo, ilustra como a negociação de papéis discursivos redistribui o poder em um fórum on-line de uma comunidade do Orkut que se propôs a discutir “como escrever melhor”. Os participantes nomearam sub-tópicos espontaneamente, se auto-selecionavam para contribuir e regulavam inserções que configurassem como tópicos paralelos, trocando de papéis em nome da construção conjunta do conhecimento.

Salas de aula virtuais que promovem a autoria colaborativa e o discurso reflexivo estimulam uma estrutura de participação na qual professor e alunos nomeiam tópicos e se alternam nos papéis⁴ de debatedor (quem provoca os outros com perguntas e comentários), moderador (intervém para reestabelecer o consenso), condutor (aquele que guia e traz os outros com ele), regente (quem mantém a visão de conjunto e harmoniza as participações), animador (aquele que motiva, incentiva e mantém o diálogo aberto). Todos são potenciais provedores de andaimes. Quando isso acontece, se dá o que Donato (1994) chama de *andaimento coletivo*: todos os participantes participam ativamente do processo colaborativo que leva à realização de uma tarefa ou à compreensão. Há apoio mútuo entre os aprendizes-participantes da situação discursiva. Há também dissenso e confronto na relação entre as idéias e na relação de cada participante com o objeto de conhecimento. Como nos coloca Góes (2001) fundamentada pelo trabalho de Vygotsky, o papel do outro nos processos de mediação da construção do conhecimento é contraditório, pois “a relação entre sujeitos, não tende apenas a uma direção; abrange circunscrição, expansão, dispersão e estabilização de

significados e envolve o deslocamento ‘forçado’ de certas operações de conhecimento” em um processo dialógico mas também dialético (Góes, 2001, p. 85). Ou seja, a estrutura de participação deve refletir uma tensão entre os instrumentos de mediação -- as tarefas, o objeto de conhecimento, os artefatos culturais, as idéias coletivas – e a ação individual e criativa de cada participante.

Não são poucos os casos, no entanto, de cursos on-line que promovem uma estrutura de participação assimétrica, na qual o professor seleciona e controla o tópico e o piso conversacional (Edelsky, 1981) não é distribuído entre os participantes. Quando isso acontece, o discurso de assistência colaborativa, o ciclo reflexivo, o estado de conversa ficam prejudicados, dando lugar a uma interação verticalmente organizada entre professor e aluno, onde o professor é quem detém o conhecimento. Foi o que Martins (2003) observou no fórum de discussão promovido por um curso de engenharia elétrica de uma universidade particular no Rio de Janeiro. Apesar de haver interatividade – os participantes interagem com a tarefa e com o professor – não havia interacionalidade – mediação do conhecimento tanto pela tarefa, quanto por outros participantes do contexto discursivo. As trocas aconteceram em sua maioria entre a professora-mediadora e os alunos e dos alunos para o grupo. Raramente houve troca entre alunos-participantes, horizontalmente.

Em meu próprio curso de Linguística Aplicada no programa de pós-graduação em Estudos de Linguagem, formamos um grupo de discussão fechado que se encontrava uma vez por semana síncronicamente e em paralelo aos nossos encontros presenciais. Todos, teoricamente, teriam liberdade para expressar idéias sobre os textos lidos. Enquanto a maioria dos participantes teve grande dificuldade em perceber o que se estava fazendo com as palavras a cada momento da interação já que todos digitavam informação ao mesmo tempo, quem estava mais entronizado/aculturado nas práticas de linguagem em meios síncronos, acabou por dominar o processo interacional, gerando a exclusão dos outros participantes. Faltou o “estado da conversa” e a mediação por concordância e confronto. Ferramentas que me permitissem restringir o acesso de alunos em um tempo determinado, de modo que não pudessem navegar ou digitar informação todos ao mesmo tempo, tornando passivo alguns dos participantes enquanto outros tivessem acesso (por meio de ferramentas de controle da sessão, como as disponibilizadas em uma sala de aula virtual do aplicativo Blackboard) poderiam ter minimizado o problema.

Há também algumas estratégias pedagógicas que podem convergir para a discursividade e a estrutura de participação distribuída. Por exemplo, elaborar atividades que já tomem para si a tarefa de fazer “andamento” (Wood, Bruner, and Ross, 1976) ou mediar a assistência colaborativa na construção do conhecimento; atividades que instiguem os

participantes a tornar o conhecimento tácito, pressuposto pelo grupo, em conhecimento explícito (Gee, 2003:54); atividades que assinalem “identidades” e não um conjunto de habilidades linguísticas ou tarefas desvinculadas das práticas de linguagem que constituem a ecologia da vida fora do espaço virtual. Enfim, como nos coloca Paul Gee (2003), atividades que não foquem o objeto de estudo em si, mas sim oportunidades de aprendizagem que possibilitem a vivência de experiências, sociais, cognitivas e afetivas. Em outras palavras, experiências que funcionem como mediadoras da construção do conhecimento, como é o caso do desenvolvimento de projetos em autoria colaborativa ou de tarefas que envolvam a solução de problemas com papéis claramente estipulados.

A título de ilustração de como tarefas podem mediar a assistência colaborativa em uma estrutura de participação que distribui o poder e promove interacionalidade, mostro no quadro 1 uma tarefa utilizada em um curso de pós-graduação à distância na área de Estudos da Linguagem. O curso intitulava-se “Aspectos socioculturais do letramento” e foi ministrado por mim em uma universidade do meio-oeste americano. O público alvo consistia de mestrandos e doutorandos, professores de inglês como segunda língua no ensino fundamental e médio de escolas públicas. A atividade consistiu no desenvolvimento em grupo de um plano de treinamento em competência sociocultural para aprendizes de inglês como segunda língua, no sistema educacional. Os encontros para discussão e elaboração do material aconteceram na sala de discussão do aplicativo Blackboard. Dentro da sala de discussão, criou-se uma sala de trabalho em equipe para cada grupo de quatro alunos da turma. Todos os grupos tinham acesso a ferramentas como o chat e mesas redonda para discussão síncrona e fórum para discussões assíncronas organizadas por *threads*. Como professora do curso, também me inscrevi em cada um dos grupos, de modo a mediar e participar das discussões. Após o término da atividade, os grupos foram instados a apresentar seus trabalhos na sala de aula virtual em tempo real, compartilhando suas experiências particulares com o projeto, assim como os resultados. Da mesma forma, foi solicitado que os grupos postassem o resultado final do projeto no espaço *Coleção de Conteúdo* aberto para todos da turma e pessoas de outros departamentos (alunos ou não) com acesso ao Blackboard. Os visitantes puderam comentar publicamente sua opinião sobre o plano proposto pelo grupo.

Parte I: Boletim informativo - excertos de vários relatórios sobre o número de aprendizes de inglês como segunda língua nas escolas públicas do estado, a taxa de evasão escolar representada por esse grupo, possíveis causas e a legislação que garante o direito das minorias à educação e desenvolvimento de proficiência em inglês. O boletim fecha com o caso Lau vs. Nichols, no qual um aluno de baixa proficiência em inglês entrou com um processo (414US 563, 1974) contra o estado da Califórnia, argumentando que igualdade de oportunidade não pode ser representada exclusivamente pelo provimento de escola com infra-estrutura, livros didáticos, professoras e currículo, pois alunos que não

sabem inglês não têm como ter acesso a esses instrumentos de mediação do conhecimento. A Suprema Corte deu ganho de causa ao chinês e mudou a história dos alunos com proficiência limitada em inglês nas escolas públicas americanas.

Parte 2: A tarefa do grupo – Assumir a posição de um educador que faz parte do sistema escolar descrito no boletim informativo. O grupo deverá desenvolver um manual para a implementação de treinamento em competência sociocultural a ser implementado no sistema público de ensino do estado. Cada grupo deverá abordar uma minoria específica (hispânicos, árabes, vietnamitas ou outras presentes no sistema público de ensino do estado) e contemplar minimamente:

- a) Quem é o público alvo do treinamento que vocês estão desenvolvendo? Descrevam a cultura, a língua, características atitudinais e outros aspectos etnográficos que, como educadores, julgarem importantes. Justifiquem a escolha desses aspectos.
- b) Como a história socio-econômica e cultural desse grupo pode interferir em suas necessidades de letramento?
- c) Até que ponto as necessidades dessa minoria são compartilhadas com as de outras minorias, por exemplo, os afro-americanos ou brancos socio-economicamente desprivilegiados? Há especificidades? Quais e como lidar com elas?
- d) As necessidades dos alunos com proficiência limitada em inglês conflitam com as de alunos com outro perfil?

O manual, além de um plano de treinamento sociocultural, deverá discutir essas questões e incorporar a literatura sobre a construção social do letramento, parte deste curso. Cada grupo deverá submeter sua proposta na última ante-penúltima semana de curso.

Parte 3: postar a proposta no espaço “Coleção de Conteúdo” do Blackboard, que estará aberta para a comunidade universitária com acesso ao sistema. Todos com acesso poderão postar sugestões, comentários e avaliações. Isso deverá acontecer a partir da ante-penúltima semana de curso.

Parte 4: postar sugestões e comentários. Cada um dos grupos deverá também postar pelo menos duas sugestões e/ou comentários sobre os trabalhos apresentados pelos outros grupos. As sugestões e comentários, inclusive aquelas da comunidade deverão ser consideradas e incorporadas se o grupo julgar pertinente.

Parte 5: apresentação da proposta na sala de aula virtual do Blackboard.

Quadro 1: Tarefa voltada para a assistência colaborativa em cursos à distância

Como elaborar atividades que consigam fazer convergir para tais práticas e ancorem o processo de ensino-aprendizagem sociointeracionalmente em um espaço onde o processo de comunicação é a rigor desencarnado?

Grande parte das salas de aula virtuais simplesmente replicam práticas de linguagem do ensino presencial. Uma imagem recorrente de cursos à distância na área do ensino de línguas é a de aprendizes sentados em suas próprias casas, trabalhando em seu próprio ritmo e nível de proficiência em exercícios gramaticais, de vocabulários ou até mesmo no desenvolvimento de pronúncia. Será que exercícios que meramente solicitam preenchimento de espaços, respostas lineares e objetivas construídas individualmente, contemplam as práticas de linguagem que discutimos? Será que postagens em grupos de discussão ou mesmo em moodles que interajam apenas com as tarefas contemplam esses atributos? Apresentar,

ilustrar e comentar um tópico, no ambiente virtual, simplesmente replica modos presenciais de conduzir o fazer pedagógico, tanto para alunos como para professores. Lankshear e Knobel (2003:67) mencionam que “muitos destes espaços virtuais de aprendizagem parecem estranhos, misteriosos e artificiais”. Esse tipo de atividade simplesmente IGNORA o potencial interdiscursivo e multimodal da tecnologia e a enorme oportunidade que ela abre para o desenvolvimento de multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2000). Acima de tudo, ignora nosso entendimento sobre como se dá a construção do sentido: na e pela interação.

Porque não explorar a intertextualidade, a intersubjetividade, a interdiscursividade e a variedade de práticas de linguagem que fazem convergir a natureza social, cultural, ideacional e afetiva da linguagem? Atividades de preencher espaço, desembaralhar sentenças e outras afins são atividades que o próprio computador pode realizar se aparelhado com o software adequado. Parece-me, como ilustra Fustenberg (1997; 2001), que precisamos promover um encontro entre o potencial da tecnologia e das práticas de linguagem, de modo a representar com justiça tanto as vastas possibilidades oferecidas pela tecnologia, como o papel fundamental das práticas de linguagem enquanto mediadoras do processo de construção de conhecimento.

Exemplos e sugestões

Tomemos alguns casos específicos. Tavares (2006) apresenta um curso de produção de texto para alunos de graduação do curso de Letras no qual os participantes vivenciam o processo de pré-escritura assistindo filmes, visitando hipertextos ligados aos temas em discussão, discutindo em chats suas opiniões sobre os filmes/textos selecionados pelo mediador e realizando tarefas voltadas para a descoberta das tipicidades que caracterizam os diferentes gêneros textuais. Isso acontece em aulas virtuais onde os participantes formam grupos de autoria colaborativa, publicam seus textos e se submetem aos comentários de todos em um fórum de discussão. Em outras palavras, não apenas assumem papéis que fazem parte da vida real, mas experenciam a interacionalidade necessária para a co-construção do sentido. Exemplo semelhante aparece no quadro 1. Os comentários disponibilizados via fórum poderiam ainda ser retomados, se o desenho da sala de aula virtual disponibilizar um Chat ou um ICQ para um bate-bola direto a respeito dos comentários. Ambos os exemplos partem de tarefas que por natureza levam à estrutura de participação distribuída e ao fluxo de tópico co-construído e não regulado pelo mediador da sala de aula virtual na figura do professor.

Já Fustenberg (1997), um professor de francês, sugere que exploremos a fragmentação informacional que caracteriza a Web, pois ela nos permite criar lacunas de

conhecimento sempre que os participantes seguem diferentes links e recuperam informações conflitantes que requeiram negociação e tenham que vir a ser integradas pela mediação do professor. Através de um espaço midiático orientado para a interação, os participantes podem trabalhar em equipe para criar, recriar, construir e reconstruir a partir de seus fragmentos um todo coerente, seja de uma história, espaço, ou contexto. A sala de aula virtual transforma-se no espaço no qual o quebra-cabeça é montado discursivamente.

Em um de seus cursos, Fustenberg (1997) elaborou uma atividade com o poema *A la rencontre de Philippe* e pediu que os alunos lessem o poema e o discutissem em um ambiente de Chat, abordando tanto as qualidades poéticas quanto literárias do poema. Pediu também que eles se auto-gravassem lendo o poema, observando som, ritmo, contornos frasais e efeitos para posterior comparação com a leitura disponibilizada por um software do poema lido por um nativo de francês. Para que as práticas de linguagem continuassem mediando a construção de conhecimento em francês, Fustenberg elaborou outra atividade que exigia que os alunos, em grupos assinalados por ele, pesquisassem on-line sobre os recursos poéticos utilizados no poema assim como a tradição literária na qual se enquadrava; aprendessem sobre o poeta/autor – quem era, histórias interessantes/casos sobre a vida dele; descobrissem o contexto histórico no qual o poema foi escrito; encontrassem outros poemas semelhantes àquele e outros poemas sobre o mesmo tópico, assim como críticas sobre o poema disponibilizadas na rede. Para fechar a atividade, os pedaços do quebra cabeça teriam que ser encaixados na elaboração de uma *homepage* sobre o poema.

Todos esses exemplos exigem aplicativos com ferramentas de colaboração que permitam o compartilhamento de opiniões e a co-autoria de trabalhos – as salas de discussão e/ou as salas de trabalho em equipe, os chats ou ICQs. No exemplo ilustrado no Quadro 1, utilizamos uma sala de reunião disponibilizada pelo Blackboard dentro do espaço da sala de discussão. O Lotus Notes e outros aplicativos também oferecem ambientes semelhantes. São ferramentas que facilitam e reforçam as regularidades que subjazem ao gênero conversa, podendo desempenhar papel fundamental na elaboração de outras ferramentas orientadas para a interação. Na sala de trabalho em equipe, todos os participantes visualizam o mesmo conteúdo; quem entra na sala após o início da conversa não só pode visualizar a conversa por inteiro até aquele momento, mas também pode contribuir; a linearidade, ao contrário de em outros meios síncronos, é preservada. As atividades discursivas são documentadas e podem ser recuperadas para atividades de reflexão crítica a qualquer momento.

Dentre as sugestões, não poderia deixar de incluir a elaboração de tarefas que assinalem papéis criativos para os participantes e que permitam a sustentação do “estado de conversa” nas salas de discussão e/ou trabalho em equipe. Para tal, é necessário criar nos

participantes o desejo de participar, transformando-os em solucionadores de problemas, guias de turismo, debatedores, escritores, leitores, pesquisadores, repórteres, educadores por meio das tarefas. No caso da atividade ilustrada no quadro 1, os alunos assumiram o papel de educadores-pesquisadores para resolver o problema do letramento sociocultural de aprendizes de inglês como L2.

Conclusão

A tecnologia nos possibilitou novas formas de pensar, de fazer, de ser, de organizar, de acreditar, de fazer de conta, tendo se transformado em uma estrutura discursiva onde papéis são negociados e a busca pela atenção do outro permeia o funcionamento das redes sociais. O poder de conseguir a atenção do outro baseia-se na articulação de necessidades e interesses que atendam ao que os interlocutores acreditam ser suas necessidades, de modo a encorajá-los não só a disponibilizar a informação do mesmo modo e intensidade, mas também a elicitá-la (cf. Lankshear & Knoble, 2003:51). Quanto mais controle ou fluência em práticas de linguagem que promovam as relações interpessoais, seja na forma da autoria colaborativa, do discurso reflexivo e da assistência colaborativa, da discursividade distribuída ou estado da conversa, maior a competência em conseguir a atenção do outro e transitar por essa estrutura discursiva.

À luz desse entendimento, acho que nossos cursos à distância necessitam promover mais intensamente o encontro entre os recursos tecnológicos disponíveis e esses **USOS** da linguagem. Em uma sociedade na qual o capital e o trabalho assumiram papel secundário, é justamente aquilo que não é material – o conhecimento – que passou a ocupar o centro do palco. Práticas de linguagem que mediem a obtenção da atenção do outro e a consequente distribuição do discurso na construção do conhecimento não podem deixar de fazer parte do discurso pedagógico.

Notas

- 1) Para uma discussão compreensiva sobre gêneros colaborativos e/ou gêneros digitais, ver Pinheiro (2009);
- 2) O conceito de enquadre interacional foi proposto por Tannen e Wallat (1987);
- 3) Pistas de contextualização: índices linguísticos ou paralinguísticos como a escolha de palavras, o riso, marcadores discursivos, gestos no contexto micro que

contribuem para a compreensão do que acontece no contexto macro do discurso (Gumperz, 2002);

- 4) Para uma discussão compreensiva desses papéis, acessar Oliveira e Lucena Filho (2006, p. 5-6).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2. ed. Trad. do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.
- CAPELARI, R. E BARROS, D. Interação e interatividade na educação à distância. **Revista SER: saber, educação e reflexão**, v.1, n.2, p. 38, 2008.
- COPE, B.; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2003.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (Org.) **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. New Jersey: Norwood, 1994.
- EDELSKY, C. Who's got the floor? **Language and Society**, v. 10, n.3, p.383-421, 1981.
- ERICKSON, T. Making Sense of Computer-Mediated Communication (CMC): Conversations as Genres, CMC Systems as Genre Ecologies. **Proceedings of the 33rd. Hawaii International Conference on Systems Science**, 2000.
- FUSTENGERB, Gilbert. Teaching with Technology: What is at Stake? **ADF Bulletin** v. 28, n. 3, p. 21-25, 1997.
- GARRISON, R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. **The internet and higher education**, v.2, p. 87-105, 2000. Disponível em <<http://www.atl.ualberta.ca/cmc/publications.html>>. Acesso em 30/6/2011.
- GEE, Paul. New People in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2003.
- GÓES, M.C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: changing Knowledge and Classroom Learning**. Bukingham, Ph: Open University Press. 2003.
- LÉVY, P. O caminho da inteligência coletiva. In: **Revista Fórum: Outro Mundo em Debate**, 7. São Paulo: Publisher Brasil, p. 6-8, 2002.
- LIMA, M. Estrutura de participação no fórum on-line de uma comunidade do Orkut. Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Belo Horizonte, MG, 29-31 out. 2009. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/b-f/estrutura-de-participacao.pdf> Acesso em 30/06/2011.
- MARTINS, E. **Comunicação Mediada por Computador: a construção do conhecimento no processo interacional de um fórum de discussão**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras da PUC-Rio. 2003. Disponível em www.puc-rio.br/biblioteca. Acesso em 30/06/2011.

- MEJÍAS, U.A. Distributed Textual Discourse: A New Approach to Online Discourse. 2004. Disponível em: http://java.cs.vt.edu/public/projects/digitalgov/papers/mejias_dtd.pdf Acesso em 30/06/2011.
- MEJÍAS, U.A. Online discourse: past, present and future. Palestra conferida no **XVI Annual Instructional Technology Institute** da Universidade de Utah. Logan: Utah. 2004. Disponível em http://java.cs.vt.edu/public/projects/digitalgov/papers/mejias_online_discourse.pdf Acesso em 30/06/2011.
- OLIVEIRA, S. C.; LUCENA FILHO, G. J. Animação de fóruns virtuais de discussão novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 20, p. 1-11, 2006. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14279/8195>. Acesso 30/06/2011.
- PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: DURANTI, A. (Org.). **Linguistic Anthropology: a reader**. Malden, Mass.: Blackwell, 2001. p. 302-317.
- PINHEIRO, P.A. Novas práticas colaborativas de escrita por meio do uso de gêneros digitais. *Akrópolis Umuarama*, v. 17, n. 4, p. 211-220, out/dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/2901/2136>
- RIBEIRO, B. Papéis e alinhamentos no discurso psicótico. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.20, p. 113-138. Campinas, 1991.
- SCHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON. F. Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILLMORE, P.; GLATTHORN, A. A. **Children in and out of school: ethnography and education**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 88-123.
- TAVARES, M.R. Produção textual on-line: uma proposta de curso à luz de princípios sociointeracionistas. Dissertação de mestrado. Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2005. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9008@
- TANNEN, D. & C. WALLAT. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview. In: **Social Psychology Quarterly** v.50, n. 2, 1987.
- WERTSCH, J.V. **Cultural, communication, and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985.
- WERTSCH, J.V. **Voices of the mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- WILEY, D.; EDWARDS, E. Online self-organizing social systems: The decentralized future of online learning. *Quarterly Review of Distance Education*, v.3 n.1 p.33-46, 2002. Disponível em: <http://opencontent.org/docs/ososs.pdf> Acesso em 30/06/2011.
- WOOD, D.; BRUNER, J. e ROOS, G. **The role of tutoring in problem solving**. *Journal of Child Psychology*, 17, p. 89-100, 1976.
- YATES, J.; ORLIKOWSKI, W. J. Genres of Organizational Communication: A Structural Approach to Studying Communication and Media. **Academy of Management Science Review**, v. 17, n. 2, p.299-326, 1992.

AS DEZ QUESTÕES ESSENCIAIS DA ERA DIGITAL: PROGME SEU FUTURO PARA NÃO SER PROGRAMADO POR ELE

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Escrito por Douglas Rushkoff, um dos maiores pensadores e escritores a respeito dos impactos da revolução digital no mundo contemporâneo, o livro **“As dez questões essenciais da era digital: programe seu futuro para não ser programado por ele”** traz um alento àqueles que pensam que a era digital vai destruir completamente as relações humanas e as oportunidades de pensamento profundo e de valores duradouros.

O livro foi publicado em 2010 nos Estados Unidos com o título *“Program or be programmed: tem commands for a digital age”*, tradução feita por Carlos Alberto Silva, publicado no Brasil em 2012 pela Editora Saraiva. A obra apresenta boa diagramação, contém 160 páginas com ilustrações, traz uma introdução seguida de dez capítulos que mostram as principais tendências da era digital e de como podemos equilibrar a interação seres humanos e máquinas.

Segundo Rushkoff, *“em face de um futuro em rede que parece privilegiar o distraído ao concentrado, o automático ao refletido, o oponente ao compassivo, está na hora de apertar o botão de pausa e questionar o significado de tudo isso para o futuro de nosso trabalho, de nossas vidas, ou mesmo de nossa espécie.”* (p. 11). Segundo o autor, a era digital nos desafia a repensar os limites da mente humana, as relações que estabelecemos com as novas tecnologias digitais de informação e de comunicação. Um requisito torna-se indispensável: a capacidade humana de saber gerenciar e programar de modo equilibrado e com liberdade para escolher como, com quem, por que e pra que busquemos estabelecer contatos nas redes digitais. Torna-se premente, segundo o autor, a resposta humana à evolução das inúmeras novas tecnologias a nossa volta, e a necessidade de implementação de um novo modelo ético de comportamento diante do *tsunami* digital.

“Assim como pensamos e nos comportamos de modo diferente em diferentes ambientações, pensamos e nos comportamos de modo diferente quando operamos tecnologias diferentes”, afirma o autor, para justificar os dez simples mandamentos que visam forjar um caminho pelo mundo digital. (p. 22-23)

O primeiro capítulo, intitulado **“Tempo: não fique ligado o tempo todo”** nos alerta de que *“tudo que fazemos no mundo digital tanto é benéfico quanto é prejudicial por sua ocorrência fora do tempo.”* (p. 28). O autor recomenda cautela quanto à propensão de adotar a

abordagem de estar “sempre ligado” à mídia e nas redes sociais. Os apelos pela conectividade constante são, segundo o autor, formas de manutenção do poder simbólico das tecnologias sobre as pessoas. Não é à toa que o autor exemplifica a “*síndrome da vibração fantasma*”, ou seja, a sensação de que há um telefone sempre tocando para mostrar o quanto as pessoas ficam submissas à tecnologia e à necessidade de conectividade. Atender a uma ligação é mais uma escolha do que uma obrigação. É preciso, segundo o autor, definir a autonomia e as escolhas de quando queremos e devemos nos conectar. Terceirizar a “*nossa memória para as máquinas expande a quantidade de dados a que temos acesso, mas degrada a habilidade de nosso cérebro de lembrar.*” (p. 35) Assim, segundo Rushkoff, “*reconhecer as tendências das tecnologias que trazemos para dentro de nossas vidas é realmente o único modo de permanecer conscientes das formas como estamos mudando para acomodá-las e medir com precisão se estamos felizes com esse comprometimento. Melhor do que aceitar as necessidades de cada ferramenta como um compromisso para nossos estilos de vida passivamente tecnologizados, podemos explorar essas mesmas inclinações para nos tornarmos mais humanos.*” (p. 37).

O segundo capítulo, intitulado “**Lugar: viva em pessoa**” nos faz refletir a respeito dos espaços físicos e virtuais nos quais passamos tempo de nossas vidas. A rede pode reforçar relacionamentos no mundo real quando esses relacionamentos já existem. Para o autor, a facilidade com que nos conectamos digitalmente pode nos fazer ainda mais distantes. “*A era digital nos oferece toda a oportunidade para reconhecer a tendência de deslocamento da nossa mídia interativa. Com esse conhecimento, podemos escolher quando queremos viver e trabalhar em lugares reais, uns com os outros, e – exclusivo para seres humanos, presente em pessoa.*” (p. 49)

O terceiro capítulo, intitulado “**Escolha: você sempre pode escolher nenhuma das anteriores**” mostra que as decisões que fazemos não passam de simples escolhas. E, segundo o autor, “sempre temos a escolha de não fazer absolutamente nenhuma escolha” (p. 54) O julgamento de valor que fazemos sobre as nossas escolhas determina o conjunto de todas as escolhas de fazemos. Segundo Rushkoff, “*sempre estaremos livres para suspender as escolhas, resistir à categorização, ou preferir algo que não esteja na lista de opções disponíveis. Você sempre pode escolher nenhuma das anteriores. Evitar escolher não é o fim. Ao contrário, é uma das poucas coisas que distinguem a vida de suas imitações digitais.*” (p. 59)

O quarto capítulo, “**Complexidade: você nunca estará completamente certo**” faz lembrar de como professores e especialistas nos fizeram pagar pelo acesso ao seu conhecimento. Na era digital e no mundo da conectividade, o acesso ao conhecimento está mais facilitado, porém a complexidade é maior. Abundância de informações não significa

quantidade de conhecimento. Segundo Rushkoff, “*em um espaço de informações regido pelo hipertexto, a biblioteca de cada um pode ter uma aparência distinta a cada dia.*” Com cada novo avanço em tecnologia, a experiência do mundo é ainda mais reduzida em complexidade. Assim, realidade *versus* virtualidade forma um jogo interessante e complexo que precisa ser agenciado criticamente pelas pessoas.

No quinto capítulo, “**Escala: não existe tamanho único**”, Rushkoff alerta que “*na internet tudo está ocorrendo no mesmo nível universal de abstração. Sobrevivência em um domínio puramente digital – particularmente nos negócios – significa ser capaz de crescer, e vencer significa ser capaz de se mover para um nível de abstração acima, além de todos os outros.*” (p. 75).

“**Identidade: seja você mesmo**”, título dado ao sexto capítulo, chama-nos ao compromisso de mantermos a mesma identidade no mundo virtual; não nos tornarmos atores anônimos. Segundo o autor, “*em um ambiente da internet hostil, despersonalizado, a identidade é uma responsabilização.*” (p. 90). E conclui: “*como a tecnologia digital tende a despersonalizar, temos de fazer um esforço para não operar anonimamente, a menos que seja absolutamente necessário. Temos de ser nós mesmos.*” (p. 91).

O sétimo capítulo intitulado “**Social: não venda seus amigos**”, alerta-nos para a questão dos contatos que mantemos na rede social digital. Nem sempre as interações são usadas com propósitos sociais de quem forma a rede. As informações podem ser utilizadas para outros propósitos, e não para os propósitos sociais de interação. Criar listas de contatos é uma necessidade no mundo atual. Segundo Rushkoff, criar e manter lista de contatos é uma espécie de desejo de construir um organismo social coletivo, desejo que tem sido considerado força motriz da tecnologia digital. O conteúdo não é a mensagem, o contato é. (p. 107)

No oitavo capítulo, intitulado “**Fato: fale a verdade**”, o autor traz uma reflexão do *bazaar*, espaço social onde o povo se reunia para compor e vender mercadorias, encontrar os amigos e, provavelmente mais importante, saber o que estava acontecendo no seu mundo.” (p. 109). Atualmente, o *bazaar* está se concentrando na internet, rede que reúne diversos perfis de usuários, cada qual relatando fatos que nem sem são expressão da verdade. Todo usuário das redes sociais joga na rede diversas informações, fatos. Segundo Rushkoff, devemos divulgar “*ideias que acreditamos serem verdadeiras, porque isso vai aumentar nosso valor para os outros. (...) Como é recebida, como é modificada e se é replicada e transmitida [a ideia] depende da rede.*” (p. 111-116) E arremata: “*o modo de prosperar em um espaço de mídia que tende para não ficção é dizer a verdade. Isso significa ter uma verdade para dizer.*” (p. 119)

Seguindo a esteira da responsabilidade em se falar a verdade na rede, o nono capítulo intitulado “**Abertura: compartilhe, não roube**” aborda a questão da ética, do plágio e da

autoria no mundo digital. A tentadora ação de copiar ideias alheias e compartilhar sem dar o devido crédito é prática comum com a qual trabalha a tecnologia digital. Assim, a prática de copiar e de colar vem provocando desconfortos em diversificadas situações, especialmente em sala de aula. Para Rushkoff, *“agora que os estudantes podem achar quase tudo que precisam on-line, o papel do professor deve mudar para o de guia ou treinador – mais um parceiro na aprendizagem que ajuda seus estudantes a avaliar e sintetizar os dados que encontram.”* (p. 124) E conclui: *“vivemos em uma era em que o pensar, em si, não é mais uma atividade pessoal, mas uma atividade coletiva.”* (p. 126). O autor defende a quebra dos monopólios de *copyright*, propondo o estabelecimento de um contrato social com abertura e igualdade de acesso para todos.

O último capítulo, intitulado “Propósito: programe ou será programado”, ressalta a importância das tecnologias de amanhã. Ou seja, num futuro muito próximo o cenário do mundo digital será muito amplo. Sobreviverá quem estiver programado, ou seja, plenamente preparado para o futuro. *“Nossas telas são as janelas por meio das quais estamos vivenciando, organizando e interpretando o mundo no qual vivemos. São ainda interfaces por meio das quais expressamos quem nós somos e em que acreditamos, para todos os demais.”* (p. 141) Segundo o autor, aqueles que realmente aprendem a programar seu futuro veem o mundo de modo diferente. E conclui: *“Se viver na era digital nos ensina algo, é que estamos todos juntos nisso. Talvez mais do que nunca.”* (p. 152)

Os capítulos sintetizam as dez principais tendências dos estudos a respeito da internet e das redes digitais e nos alertam para a necessidade de equilíbrio, conhecimento de como funcionam as máquinas que interligam as redes sociais e como essas máquinas são programadas. O livro destina-se aos estudiosos das áreas de ciências da computação, biblioteconomia, ciências da comunicação, linguística aplicada, educação e novas tecnologias além de ser boa leitura para os interessados nos assuntos que envolvem a era digital.

Referência

RUSHKOFF, Douglas. **As 10 questões essenciais da era digital**: programe seu futuro para não ser programado por ele. Tradução: Carlos Alberto Silva. São Paulo: Saraiva, 2012.