

Editorial Volume 12

Caros leitores,

Este é o décimo segundo volume da Hipertextus Revista Digital e, mais uma vez, nós temos a grata satisfação de divulgar trabalhos desenvolvidos por pesquisadores das mais diferentes universidades e regiões brasileiras.

À luz do interacionismo e do sociocognitivismo, Camila Mota Oliveira, Geralda de Oliveira Santos Lima e Maria Denise Oliveira da Silva, da Universidade Federal de Sergipe, analisam no primeiro artigo, a utilização dos recursos tecnológicos nas aulas de língua materna, por parte de professores que atuam no Ensino Fundamental de escolas da rede municipal da cidade de Aracaju (SE).

No segundo artigo, as pesquisadoras da Universidade Tiradentes (SE) Francely da Silva Oliveira, Andrea Karla Ferreira Nunes e Kalyne Andrade Ribeiro, com o objetivo de analisar a influência do conectivismo nas práticas educacionais, discutem a questão teoricamente e abordam os limites e as possibilidades da problemática.

Renato Cabral Rezende e Marcela Paula de Araújo, da Universidade Federal de São Paulo, tomando como objeto de estudo as ações de retextualização constantes das postagens da personagem Dilma Bolada, apresentam, no terceiro artigo, uma análise da construção, no hashtag, da imagem pública da referida personagem, por meio da referenciação e da predicação.

A análise dos recursos utilizados na interação em um curso online constante da plataforma Massive Open Online Courses (MOOC) é o que apresentam, no quarto artigo, Aline Tavares Costa e Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Mota,

ambas da Universidade Estadual da Paraíba. Para tanto, as autoras buscam ancoragem teórica em estudos sobre a interatividade on-line e recursos digitais.

No quinto artigo, por seu turno, Antenor Rita Gomes e Núbia Oliveira da Silva, da Universidade Estadual da Bahia, estabelecem, com base em conceitos como multimodalidade e hipertexto, uma discussão acerca da inserção das imagens no universo da comunicação nas redes sociais (especificamente no Facebook), bem como do seu complexo processo de produção de sentidos.

O artigo sexto traz à tona a problemática dos saberes produzidos quando do desenvolvimento de atividades em blogs pedagógicos voltados à Educação Básica. Com base nos pressupostos relativos às noções de Letramento e de Saberes Docentes, Williany Miranda Silva, da Universidade Federal de Campina Grande, procura analisar se as práticas digitais utilizadas nesse contexto favorecem os saberes mobilizados nas referidas atividades.

As atividades didáticas em Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem e o respectivo processo docente de mediação tecnológica no uso da hipermídia são objetos de discussão, no sétimo artigo, de Andreia de Bem Machado, Rogério Santos Pedroso, Richard Perassi Luiz de Sousa e Francisco Antônio Pereira Fialho, da Universidade Federal de Santa Catarina. Os autores ancoram as suas reflexões nas mais atuais discussões acerca das noções de hipermídia, cultura virtual e ambiente de aprendizagem e explicitam a necessidade da formação docente na área.

No oitavo artigo, Samara Falcão Tavares de Souza e José João de Carvalho, ambos da Universidade de Brasília, analisam o tratamento dado à variante da língua usualmente denominada de internetês pelos livros didáticos. Para tanto, os autores recorrem aos princípios constantes dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua materna, bem às concepções de gêneros do discurso, de pedagogia de letramentos e multiletramentos e da sociolinguística.

Fechando a presente edição, no nono artigo, Cristiano Mello de Oliveira, da Universidade Federal de Santa Catarina, faz uma análise do romance Estorvo, de

Chico Buarque de Holanda, com o objetivo de abordar o efeito da incomunicabilidade nos romances contemporâneos.

Desejamos a todos uma excelente Hiperleitura.

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues — Letras/UFPE (Editora)

Antonio Carlos Xavier — Nehte/UFPE (Coeditor)

LEITURA, ESCRITA E AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS: INTERAGINDO COM O TEXTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Camila Mota Oliveira (UFS)
camila.moliveira1@gmail.com

Geralda de Oliveira Santos Lima (UFS)
geraldalima.ufs@gmail.com

Maria Denise Oliveira da Silva (UFS)
denissilvaoliver@gmail.com

RESUMO: Sob a perspectiva sociocognitiva e interacional, pretendemos investigar, principalmente, à luz dos pressupostos teórico-analíticos da Linguística Textual, como professores de escolas da rede pública municipal, do Ensino Fundamental, em Aracaju/SE, têm-se utilizado das tecnologias no/para o ensino de Língua Portuguesa. Como referencial teórico, utilizamos Marquesi et al (2010), Koch e Elias (2007, 2009), Marcuschi e Xavier (2010), Dionísio (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Ensino; Perspectivas sociocognitivo-discursiva.

ABSTRACT: Under the socio-cognitive and interactional perspective, we intend to investigate, in the light of the theoretical and analytical assumptions of Textual Linguistics, as teachers from municipal public system of Elementary Education in Aracaju/SE have used technologies in/for Portuguese teaching. As theoretic reflection, we based on Marquesi et al (2010), Koch and Elias (2007, 2009), Marcuschi and Xavier (2010), Dionísio (2008).

KEYWORDS: Technologies; Teaching; Social cognitive-discursive perspectives.

0 Introdução

As relações sociodiscursivas, em um mundo globalizado, tornam-se cada vez mais críticas e complexas, devido à densidade

de informações que transitam por meio de variados gêneros textuais, na medida em que o crescimento dessas informações instaura uma aglutinação de fragmentos nesse universo híbrido de linguagens. Estas são muitas. Caminham lado a lado, como escrita, oralidade, imagens, gestos, música.

As inovações tecnológicas, permeadas cada vez mais na sociedade contemporânea, modificam as relações e a comunicação estabelecida, alterando conseqüentemente as práticas de linguagem. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ampliam as possibilidades do uso da linguagem e exigem dos sujeitos sociais habilidades cada vez mais avançadas de letramento (ROJO; MAURO, 2012).

Diante da amplitude de possibilidades de uso de material didático/pedagógico disponível nas mídias digitais, e considerando que estas promovem modificações nas atividades linguístico-cognitivas dos usuários, deve ser dada atenção especial, a partir dessas inovações tecnológicas, ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, cuja metodologia do ensino modifica-se, adequando-se e tentando suprir as novas necessidades dos discentes frente a essas mudanças. Nos meios digitais, circulam, em um verdadeiro embate de paradigmas, valores, saberes, competências, novas teorias e metodologias acerca da aprendizagem humana (PASSARELLI, 2007).

O que se encontra no cenário educacional de Língua Portuguesa são as dificuldades das didáticas de ensino, voltadas para a compreensão da leitura e da produção de texto, de se atualizarem a fim de suprir a necessidade de novas habilidades de leitura e de escrita para a comunicação por meio das mídias digitais. Isso se dá devido às dificuldades encontradas no estudo do impacto

das TIC no uso da linguagem, visto que as tecnologias comunicativas geram ambientes e meios novos, os quais provocam muitos questionamentos e incertezas a cerca do discurso eletrônico.

Com o crescente interesse por estudos sobre multimodalidade como um recurso com o qual se constrói e/ou se reconstrói sentidos, faz-se necessário conhecer a natureza desses estudos. É com base nessas ideias que este trabalho tem por objetivo geral investigar, principalmente, à luz dos pressupostos teórico-analíticos da Linguística Textual, como professores da rede pública municipal do Ensino Fundamental de Aracaju/SE, têm se utilizado das novas tendências de estudos sobre textos multimodais no ensino de Língua Portuguesa.

1 As tecnologias no processamento textual

Para tornar essa nova forma de linguagem um poderoso recurso didático, é necessário compreender como o texto se configura e a maneira como interfere no processo comunicativo. A Linguística de Texto (doravante LT) considera, hoje, o seu objeto de estudo, o texto como evento comunicativo. Koch afirma:

[...] o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nesse se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição (KOCH, 2008, p.7).

Recorrendo ao percurso da LT para compreender como se chegou à abordagem sob a qual, hoje, o texto é trabalhado, encontramos, em conformidade com os estudos de Koch (2009),

que em meados do final da década de 60 ao início da década de 70, o texto era resultado de uma sucessão de unidades linguísticas; concebido como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico, e suas propriedades definidoras de sua construção estariam explícitas na organização do material linguístico; visto como um produto acabado e, sob esse enfoque, o contexto resume-se ao entrono verbal, ao que está explícito no texto, “não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito [...]” (KOCH, 2009, p. 9).

Os estudos sobre essa concepção de base gramatical começaram a ter outra visão a partir de pesquisas a respeito do signo linguístico, em que o texto passou às concepções de base semiótica (como signo complexo) e semântica (como expansão tematicamente centrada de macroestruturas).

O advento da perspectiva semântica mostrou a necessidade de considerar fenômenos determinantes para a construção do texto, os quais não estão explícitos em sua superfície. Superando a ideia de que a escrita seria “[...] uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento [...] sem levar em conta as experiências e o conhecimento do leitor, ou a interação que envolve esse processo” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33). Trata-se, pois, de um processo unidirecional que se desloca no sentido do autor para o leitor, e este não interfere na produção de sentido do texto.

As teorias de base comunicativa surgiram nos anos de 1970, postulando e adotando a concepção de texto como ato de fala complexo. Para tanto, leva-se em consideração o seu processo de constituição e, portanto, não mais visto como produto acabado. Os textos passam a ser considerados “elementos constitutivos de uma

atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas [...]” (KOCH, 2004, p, 14).

Nos anos 80, estudos sobre o funcionamento da mente, processamento cognitivo, fatores de ordem linguística, sociocultural e interacional fizeram com que o conceito de texto, na década de 90, evoluísse e migrasse para uma concepção sociocognitivista interacional, a qual se encontra em evidência nos estudos atuais da área.

As novas práticas sociodiscursivas têm dado surgimento a diferentes formas de comunicação que resultam em diferentes maneiras de representar o conhecimento e a experiência. Uma dessas formas é o texto multimodal que diz respeito não só aos textos impressos, mas também aos gêneros digitais que se apresentam em uma combinação de recursos semióticos.

Nos dias atuais, as demandas sociais de leitura e produção de textos têm mostrado que não há sentido somente nas palavras, mas em todo canto, em todo e qualquer lugar. Nos últimos anos, a multiplicidade de inovações tecnológicas tem ganhado espaço nas mais variadas atividades da sociedade, fazendo-se presente, constantemente, em nossas práticas de linguagem (computador, *datashow*, televisão, quadros interativos, celular, *tablet*). O uso dessas tecnologias tem aumentado consideravelmente as possibilidades de informação e comunicação, causando uma série de transformações sociais e, conseqüentemente, linguísticas (MARQUESI *et al*, 2010).

Na construção de sentidos, os diferentes modos de comunicação se integram, dando-nos a possibilidade de ver que qualquer texto pode ser multimodal. Diante disso, as pesquisas na área de multimodalidade têm crescido com o intuito de melhor se

compreender como um conjunto de diferentes modos de representação (imagem, entonação, efeitos visuais, gestos, cores, músicas), ou recursos semióticos, se integra à linguagem verbal e se inter-relaciona na construção do texto multimodal.

Na atualidade, o uso de diversas linguagens (verbal e não verbal), nas atividades de leitura e de produção de texto, passa a ser um objeto de análise muito instigante para os estudos em Linguística Textual. Daí, a necessidade de se alargar a concepção de texto dentro do arcabouço teórico da LT, visto que o texto multimodal tem circulado, de forma intensiva, no cotidiano das pessoas e, muitas vezes, não nos damos conta do quanto esse tipo de texto é importante no processo de interação.

Para Dionísio (2008), os textos possuem, no mínimo, dois modos de representação: palavras e imagens, palavras e gestos, levando-nos a pensar que os gêneros textuais escritos se caracterizam por estar em um contínuo informativo visual. Dessa forma, o processo da multimodalidade diz respeito ao estudo de textos verbais conectados a outros modos semióticos como visual, sonoro, gestos e movimentos a fim de mostrar que a construção do sentido nos textos é representada de diferentes modos.

Entendemos o texto como lugar de interação entre interlocutores. Estes sujeitos ativos, que operam cognitivamente na construção de sentidos com a mobilização de um conjunto de conhecimentos guiados pelo material linguístico disponível, constroem e reconstroem, discursivamente, os referentes por meio das sinalizações textuais, e inferências. Considerando que os elementos não verbais interferem significativamente na construção de sentidos de um texto, é necessário incorporá-los a análises textuais a fim de compreender como acontece esse processo de

construção a partir de outros elementos semióticos. Ao incluir os textos multimodais nessa perspectiva cognitivo-discursiva, é possível ultrapassar os limites do material linguístico e abordar a linguagem não verbal como processo de referência (PINHEIRO, 2012).

Para Braga (2010), as mudanças tecnológicas determinam as novas práticas letradas quando interagem com outros fatores de ordem social, econômica e política, pois, seu impacto na forma como entendemos e experienciamos o letramento não ocorre de forma isolada. Nesse contexto em que a comunicação é mediada pelo computador e centrada no controle da informação, do conhecimento e das redes de comunicação, alguns autores concebem que essas práticas de interação dialética são mais democráticas e centradas no leitor. Isso, em certos momentos, pode fazer com que a interação com o texto ocorra de maneira muito superficial ou que haja problemas com a sobrecarga de informações disponibilizadas.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, essas novas práticas de leitura e escrita, em que os leitores/alunos são autônomos na escolha das leituras disponíveis, exigem dos alunos diferentes habilidades de identificar, selecionar e utilizar os textos disponíveis no material digital adequadamente. Além de organizar esses textos em trajetórias de leitura (sem que exista um eixo sequencial hierárquico) totalmente guiadas por essa autonomia (BRAGA, 2010).

No meio digital, a quantidade de gêneros textuais emergentes é enorme. Nesse novo ambiente de comunicação mediada por computador, os textos são marcados pela interatividade tecnológica que contempla diversos elementos multimidiáticos, multimodais e hipertextuais. Nesse contexto de interatividade tecnológica, o hipertexto se combina com a multimodalidade e, sob o conceito de

hipermodalidade, permeia a essência da natureza do texto no ambiente digital, viabilizando novas formas de acessar, produzir, interpretar e interferir nos conteúdos disponíveis nesse meio.

A estrutura do hipertexto nesse novo meio digital amplia as formas de inter e intratextualidade através dos *links* eletrônicos, sendo que esses segmentos não seguem uma sequência padrão preestabelecidos. Além de ser uma nova forma de organizar o texto, visto que esses segmentos passam a ser parte da estrutura central do texto, o hipertexto também influencia os tipos de informação que organiza. Desse modo, favorece a plurissignificação e abre inúmeras possibilidades para a produção e a recepção do texto.

O texto hipermodal, ao relacionar dentro de uma estrutura hipertextual unidades de informação de natureza diversa (texto verbal, som, imagem), gera uma nova realidade comunicativa que ultrapassa as possibilidades interpretativas dos gêneros multimodais tradicionais (BRAGA, 2010, p. 180).

Para compreender essa multiplicação de sentidos dos textos multimodais, é preciso compreender três categorias, postuladas por Halliday (1978), citado por Braga (2010, p. 181), que descrevem “os diferentes tipos de significados comunicados pelos signos linguísticos”: (i) os significados aparentes deixam o tema ou o tópico mais evidente. São construídos pelo corpo semântico dos textos verbais e pelo que é mostrado ou retratado nos textos visuais; (ii) o significado performativo que pode ser visto como os pressupostos, visto que marca os pontos de vista e valores implícitos na construção do texto, além de veicular os acontecimentos da relação comunicativa e o lugar que os interlocutores assumem em relação ao conteúdo apresentado; e (iii) o significado organizacional que é constituído pelas unidades estruturais que relacionam os signos a

fim de que gerem unidades maiores de sentido. Ele permite que o significado aparente e o performativo sejam integrados e atinjam graus mais elevados de complexidade e precisão.

No caso do texto hipermodal isso fica ainda mais evidente. As redes hipertextuais conectam mais livremente as informações disponibilizadas pelas unidades textuais de diferentes modalidades. Nesse sentido, esse potencial de significação e fornecimento de informação pode favorecer a construção de textos e materiais didáticos, “já que uma mesma informação pode ser complementada, reiterada e mesmo sistematizada ao ser apresentada ao aprendiz na forma de um complexo multimodal” (BRAGA, 2010, p. 182). Sendo assim, a possibilidade de apresentar uma mesma informação de maneiras diferenciadas pode favorecer a compreensão, na medida em que o aluno pode fazer escolhas de caminhos e canais de recepção que sejam adequados para suas próprias necessidades, e estilo de aprendizado.

Diferentemente do texto verbal, a quebra da linearidade do texto não verbal faz com que os usuários explorem, durante sua leitura, as opções disponibilizadas e construam uma conexão coerente entre os segmentos textuais. Já que nesse novo ambiente de leitura esses usuários não dispõem apenas de marcas coesivas, totalidade de coerência, ou mesmo apresentação sequencial de ideias. Esse conjunto de características leva estudiosos a considerarem a aprendizagem da modalidade interativa como sendo: *intuitiva* - conta com o inesperado e as junções não lineares; *multissensorial* - múltiplas habilidades sensoriais interagem; e *convexional* - justapõe informações através de algum tipo de analogia, perfazendo roteiros não previstos, colagens, mantendo permanentemente abertura para novas significações e para redes de

relações; *acentrada* - coexistência de múltiplos centros; *diferenciada em termos de procedimento de acesso* – ancorada na navegação, experimentação, simulação, participação e coautoria (BRAGA, 2010, p.183).

Dionísio (2008) postula que os avanços tecnológicos têm criado novas formas de interação. O surgimento dessas formas tem levado estudiosos do texto a questionarem sobre a necessidade de revisão e ampliação de alguns conceitos no âmbito do processamento textual e das interações entre as pessoas, já que palavra e imagem mantêm relação cada vez mais próxima e integrada.

2 Discussão analítica

Nossas análises e constatações tomaram como pressuposto um plano de ações com as seguintes atividades: (i) leituras e discussões dos textos selecionados para o embasamento teórico da pesquisa; (ii) entrevistas sobre o uso de textos multimodais em ambientes digitais, nas aulas de leitura e escrita, com 10 professores do Ensino Fundamental; (iii) discussão sobre os resultados obtidos, nos quais procuramos verificar a aplicabilidade de recursos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo atividades de leitura e de produção de textos que combinam múltiplas semioses.

A partir dessas ações, procuramos investigar se os métodos de ensino dos professores promovem a reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa na sala de aula. Para isso, levamos em consideração aspectos sociocognitivo-interacionais da linguagem, a fim de levantar questionamentos sobre os processos

de compreensão e produção de textos multimodais e sua realização em ambientes digitais. A partir desse enfoque, investigamos, também, por meio de entrevistas, a frequência e os modos de utilização das TIC, bem como suas implicações no atual contexto escolar.

É fato que há quase duas décadas, os computadores chegaram à escola pública e, junto com eles, surge a necessidade de redimensionar o ensino, de mudar paradigmas e de adequar essa novidade a uma educação de qualidade. Nesse intervalo de tempo, várias foram as políticas públicas que enfocaram não só a aquisição de novos equipamentos, mas também a importância dessas ferramentas para a melhoria do ensino. No entanto, a formação continuada do professor sempre foi relegada ao último plano, em muitos casos, não saiu do papel ou privilegiou uma minoria.

Dentre os projetos que tiveram como foco a introdução das TIC na escola pública, podemos citar dois dos mais relevantes. O primeiro foi o PROINFO que, a princípio, deu ênfase à implementação de laboratórios de informática nas escolas de Ensino Médio, logo depois se dedicou ao Ensino Fundamental. O segundo foi o UCA (um computador por aluno) que inovou ao trazer para a sala de aula a tecnologia móvel (*tablet, ipad etc.*).

No momento atual, com a crescente demanda por textos que reúnem diversas linguagens, torna-se indiscutível e impossível não transitar em meios digitais, ignorá-los. Os textos multimodais fazem parte do cotidiano do professor e do alunado e já estão arraigados às nossas práticas sociodiscursivas, sem nos darmos conta, às vezes, do quanto são importantes para a compreensão dos sentidos da leitura e da escrita. Compactuamos com as ideias de Krees e Van Leeuwen (2001), Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 151), que

postulam que a multimodalidade pode ser entendida como “um reflexo do modo como os sujeitos que nasceram no contexto das tecnologias de informação interagem com os outros: em um mesmo espaço de tempo, eles conseguem falar ao telefone, conversar no MSN, ler *e-mails*, ouvir músicas e outras tantas coisas”.

Este novo panorama educacional levanta questionamentos e aprofunda discussões sobre a formação do professor como mediador do processo ensino aprendizagem e não apenas transmissor de conhecimentos. Entretanto, nem sempre é o que se observa na prática escolar. O professor não tem sido prioridade nas políticas públicas relacionadas à informatização das escolas. Os programas de governo implementam projetos, investem na compra de aparelhos tecnológicos, mas esquecem da “peça-chave” para colocá-los em prática, o professor. Este, como “emergente digital”, precisa de um aparato de estudos que lhe prepare para ser o mediador de um verdadeiro “nativo digital”, o aluno, que já nasce na geração tecnológica e está familiarizado com as novas formas de expressão do mundo digital, desde muito cedo; enquanto o professor, muitas vezes, não consegue acompanhar esses avanços.

Hoje, boa parte das escolas da rede pública está equipada com laboratórios de informática e equipamentos móveis (*tablet, ipad etc.*), todavia, o número de professores que se utiliza dessas inovações tecnológicas ainda é pequeno. A própria escola dificulta esse acesso, tanto pela burocracia excessiva na liberação dos aparelhos, como na falta de vontade política para mantê-los em bom estado de uso, fato comprovado pela grande quantidade de laboratórios inativos e computadores danificados. Sem contar que poucos professores dominam os recursos tecnológicos existentes nas escolas.

O que se observa, na realidade, é que os nossos alunos, como “nativos digitais”, já exploram com muita propriedade não só os aparelhos celulares, como também os equipamentos da própria escola. Os celulares já são frequentemente utilizados por eles na apresentação de trabalhos, gravação de vídeos, slides e músicas, com a mesma naturalidade que utilizam os livros e cadernos. Nos laboratórios e durante algumas aulas, não são poucas as vezes que um professor precisa da ajuda do aluno para utilizar os aparelhos (formatar textos, regular imagens, som etc.). Muitos discentes já criam seus próprios vídeos, *movie maker*, *slides* e imagens para apresentar seminários das diversas disciplinas, ou seja, já se apropriaram das multissemioses do mundo digital.

Levando-se em consideração essas discussões, acredita-se que, diante da necessidade de se desenvolver uma leitura crítica que vai além do que está dito no cotexto, a escola precisa incorporar a suas práticas de leitura e escrita os textos multimodais, tendo em vista que isso implica, inicialmente, em compreender o que ocorre no contexto tecnológico em que os jovens estão inseridos por meio das suas interações via internet. Dessa forma, em virtude do grande impacto nos multiletramentos, a questão da multimodalidade não pode passar despercebida na escola, visto que hoje dispomos de tecnologias e ferramentas de leitura e de escrita que geram uma multiplicidade de significações.

Apesar de tudo, no geral, o que ainda predomina na escola é a lousa e a “saliva”; a transmissão de conteúdos sistematizados; a cópia e a repetição de textos no quadro, ou seja, a reprodução mecânica de conhecimentos. Quanto aos recursos tecnológicos, o que mais se utiliza são os *slides*, na maioria dos casos como uma substituição “inovadora” da lousa, com conteúdos a serem copiados.

Além dos *slides*, um dos recursos mais utilizados são os vídeos (filmes, documentários, músicas) que, muitas vezes, possuem como fim responder a questionários e elaborar relatórios para nota. Uma outra constatação importante é que esses recursos são frequentemente utilizados pelos professores mais jovens, denotando uma certa resistência por parte dos mais antigos, principalmente, os de língua portuguesa. Mesmo em momentos tão ricos como exposições culturais e feira de ciências, o que predomina são os cartazes (cartolina, papel, isopor etc.), pois a própria escola restringe e até inibe o uso das tecnologias durante os eventos.

Em muitas escolas, os aparelhos móveis (*tabletes, ipads etc.*) terminam como pretexto para copiar tarefas, textos e conteúdos sistematizados, ou seja, “o novo” acaba servindo para eternizar “velhos” costumes e posturas. Além disso, constatou-se que, muitas vezes, a resposta do próprio aluno, também, é um fator inibidor para que os professores inovem em suas práticas, pois o alunado está tão habituado às atividades tradicionais que, quando sai desse padrão, tem a impressão de não ter participado de uma aula propriamente dita e acaba cobrando do professor a repetição sistemática dos conteúdos. Dessa forma, comprovou-se que as poucas experiências pedagógicas, envolvendo a pluralidade de linguagens e as multissemióticas, apesar de produtivas, ainda encontram muitos obstáculos na escola.

Mesmo diante desses impasses, esta investigação detectou resultados positivos. O fato de os jovens estarem inseridos diariamente nesses ambientes virtuais faz com que tenham uma receptividade para atividades que utilizem as inovações tecnológicas. Todavia, essa inserção ainda carece de abordagens próprias que a tornem mais eficaz. Sendo assim, para que a

tecnologia realmente faça parte do cotidiano das escolas públicas, ainda falta muita vontade. Vontade política dos governantes de investir com seriedade na formação continuada do educador/mediador; vontade política da escola de contribuir com esse novo paradigma educacional, exercendo seu papel na organização da estrutura e manutenção dos equipamentos que possui e incentivando professores e alunos a explorarem novas possibilidades educacionais, e vontade política do professor de pensar e refletir a sua prática, procurando adequar-se aos novos paradigmas exigidos pela geração digital.

3 Considerações Finais

Esta investigação revela o quanto é importante aprofundar a reflexão sobre como professores da rede pública, do Ensino Fundamental, têm se utilizado dos meios digitais no ensino para desenvolver práticas de leitura e de escrita na sala de aula. A partir dessas reflexões, acreditamos que, no contexto escolar, os meios digitais podem representar um instrumento capaz de atender a professores e alunos no que concerne à compreensão da leitura e à produção de textos na sala de aula, incorporando, assim, a essas atividades, tanto os elementos verbais como os não verbais, ou melhor, textos de natureza multimodal, cuja proposta é mostrar a necessidade de se desenvolver abordagens de análise textual que contemplem as imagens como modo semiótico para que se possam descrever os significados veiculados a esse tipo de texto.

Nossa intenção é, portanto, que os resultados deste estudo possam dar visibilidade sobre como a diversidade de linguagens tem sido investigada nas pesquisas acadêmicas e nas experiências do

ensino da leitura e escrita, uma vez que a modernidade (com suas inovações tecnológicas) constrói e reconstrói relações sociodiscursivas e interacionais, dando-lhes novos significados.

4 Referências

- BRAGA, D. Bártoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 175 - 197.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008, p. 119-132.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- _____. ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.
- MARQUESI, S. C. *et al.* Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 354-388.
- MELO, E. S. O.; OLIVEIRA, P. W. M.; VALEZI, S. C. L. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, R.; MOURA; E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 147-164.
- PASSARELLI, B. **Interfaces digitais na educação: @lucin[ações] consentidas**. São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.
- PINHEIRO, C. L. Processos referenciais em textos multimodais: aplicação ao ensino. In: **Anais do SIELP**. V. 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ROJO, R.; MOURA; E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

CONECTIVISMO NA EDUCAÇÃO: DISCUTINDO LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES

Francely da Silva Oliveira (UNIT)
frangeografa@hotmail.com

Andrea Karla Ferreira Nunes(UNIT)
andreaknunes@gmail.com

Kalyne Andrade Ribeiro (UNIT)
kalyne.andrade@hotmail.com

RESUMO: Segundo a teoria contemporânea de aprendizagem do conectivismo, o processo de construção do conhecimento se dá a partir das conexões estabelecidas pelos indivíduos nas redes sociais e acontece individual ou coletivamente. Nesse sentido, o presente artigo propõe uma discussão teórica sobre as limitações e possibilidades do conectivismo na educação, buscando entender como o conectivismo tem influenciado as práticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Conectivismo. Educação. Práticas Educacionais.

ABSTRACT: *According to contemporary learning theory of connectivism, the process of knowledge construction occurs from the connections made by individuals in social networks and happens individually or collectively. In this sense, this paper proposes a theoretical discussion of the limitations and possibilities of connectivism in education, seeking to understand how connectivism has influenced educational practices.*

KEYWORDS: Connectivism. Education. Educational Practices.

0 Introdução

O avanço e o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) permitiram o acesso à informação por grande parte da população, o que revolucionou o campo da produção, da criação, da comunicação e do conhecimento. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p.95), esse avanço e esse desenvolvimento dizem respeito “aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação, os livros, os computadores, etc.”e são definidos por Tedesco (2004, p.10), como “os aparatos tecnológicos usados na propagação de informação na sociedade, como o computador, a televisão, o rádio, a internet, entre outros”, Nesse sentido, o uso das tecnologias é iminente, e está transformando as relações humanas em todas as suas dimensões: econômicas, sociais e, no âmbito educacional, não tem sido diferente. São cada vez mais evidentes os impactos das Tecnologias da Informação e Comunicação sobre a educação, propondo alterações na relação ensino-aprendizagem ou “ensinagem”¹ e influenciando significativamente as atividades educacionais e, conseqüentemente, a prática docente, como sugere Anastasiou (1998).

Dessa forma, constata-se que a comunidade escolar enfrenta grandes desafios em relação aos novos paradigmas educacionais,

¹ Termo adotado pela autora para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação. (ANATASIOU E ALVES, 2009).

isso porque as novas formas de se comunicar, as novas exigências profissionais e a diversificação das formas de ensinar/aprender, redimensionam e conduzem a organização curricular a partir da inserção das mídias² na educação. Evidencia-se também um processo de transformação constante tanto na vida social como na educacional, modificando ainda os espaços de aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Moran(2000), ao considerar que

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos.[...](MORAN, 2000, p.5-6)

Seguindo o raciocínio do autor, não se pode desconsiderar as mídias e sua importância na educação, visto que as mesmas são imprescindíveis nos novos processos comunicacionais, considerando que essas tecnologias se tornaram parte integrante do cotidiano, sendo atualmente difícil a concepção do mundo sem os recursos tecnológicos. Nesse contexto, ganha cada vez mais visibilidade e importância a teoria de aprendizagem do conectivismo, tendo como precursor o canadense George Siemens, que tem acarretado profundas implicações no modo de ensinar e aprender. A concepção teórica do conectivismo considera que o conhecimento é coletivo, livre e está na rede, podendo ser construído e validado por todos os indivíduos. Sendo assim, é preciso (re)pensar as relações de ensino-aprendizagem e as práticas educacionais em meio ao novo cenário comunicacional. Nesse sentido, o presente artigo

propõe uma discussão teórica sobre as limitações e possibilidades do conectivismo na educação.

1. O Conectivismo e a construção do conhecimento no mundo contemporâneo

O século XXI nos revela profundas e significativas mudanças nos modos de nos relacionarmos, de nos comunicarmos e sobretudo na construção e transmissão do conhecimento nos diferentes contextos sociais. No âmbito educacional, o conhecimento, que sempre esteve pautado na atuação do professor, este visto como principal detentor e transmissor das informações, agora possui outras fontes, mais rápidas e atrativas. A web 2.0 permite a interação em tempo real de todo e qualquer indivíduo na rede e através de diferentes tipos de dispositivos. É possível construir juntos, compartilhar ideias, informações e assim alcançar o conhecimento. Estudo realizado por Castells (2009) sobre o uso da comunicação móvel ressalta que a mobilidade do serviço telefônico trouxe uma nova forma de se comunicar, a chamada “cultura jovem”.

Para o autor, os jovens veem as mídias como parte integrante de seu cotidiano, pois estes realizam vários tipos de tarefas em simultâneo. Castells afirma que a cultura jovem móvel é uma cultura tipicamente em rede, lugar onde emerge uma nova identidade coletiva. Portanto, acredita-se que é essencial a inserção de práticas educativas que se apropriem da proposta do conectivismo, entendida aqui como uma necessidade para a construção do saber no mundo contemporâneo, a partir da troca de conhecimento entre atores sociais. Os autores Renó, Versuti e Renó(2012) apontam que

As teorias de aprendizagem atuais têm como objetivo o conhecimento que é obtido por meio do raciocínio e /ou experiências. Estão focadas na forma do processo de aprendizagem e não no valor agregado, isto é, não estão preocupadas com o conteúdo aprendido.[...]Já o conectivismo tem o processo voltado ao indivíduo, não de uma forma individualista, mas como resultado das conexões estabelecidas nas redes sociais. As informações estão dispostas em ambiente digitais a partir de tecnologia web 2.0, que são alimentadas por representantes da sociedade, organizações e instituições, formando um fluxo de informações e constituindo a aprendizagem individual [...] (RENÓ, VERSUTI,RENÓ 2012, p.58)

Desse modo, partindo da concepção desses autores, é fundamental uma reflexão mais apurada sobre as tradicionais teorias do conhecimento, no que diz respeito ao processo de construção do conhecimento na chamada sociedade digital contemporânea. No que tange a essa questão, em entrevista³ ao Educare.pt, George Siemens (2010), enfatiza que as salas de aula estão sendo invadidas por mudanças nas formas de criação e difusão da informação, em especial na maneira como os indivíduos se comunicam, visto que a tecnologia é utilizada para todo tipo de finalidade e, na rede, grupos sociais surgem, trocando ideias e formando comunidades de estudos.

Siemens ainda pontua que o professor hoje em dia “pode trazer um orador convidado via Skype, partilhar videos no YouTube, e aceder a fontes abertas de recursos educacionais de dezenas de universidades”. Para o autor, são numerosas as implicações desta “abertura”. Contudo, defende a ideia de que:

[...] mais crítica que isso é a capacidade dos estudantes de criar e formar redes de aprendizagens pessoais válidas para avaliar e filtrar a excessiva informação, para conectar com outros para indicar falhas no conhecimento, e para oferecer novas e criativas

³ Entrevista concedida por George Siemens em 12 de abril de 2010 ao Educare.pt. Disponível em: <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=15196&langid=1>

recombinações de informação com vista a avançar e a expandir os seus conhecimentos.(SIEMENS, 2010).

Dessa forma, reconhece-se quão importantes são as contribuições do conectivismo, que segundo SIEMENS (2004 apud RENÓ; VERSUTI; RENÓ, 2012), tem como princípios fundamentais os seguintes postulados:

- A aprendizagem e o conhecimento apoiam-se numa diversidade de opiniões.
- A aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
- A aprendizagem pode residir em dispositivos não humanos.
- A capacidade de saber mais é mais importante do que aquilo que sabemos num determinado momento.
- Promover e manter conexões é fundamental para facilitar a aprendizagem contínua. A capacidade de ver conexões entre ideias, conceitos e áreas do saber é uma competência crucial.
- A manutenção de um conhecimento atualizado e rigoroso é o objetivo de todas as atividades de aprendizagem conectivistas.
- A tomada de decisões é um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o sentido da informação que nos chega é visto através da lente de uma realidade em permanente transformação. A resposta que agora é correta pode ser errada amanhã, devido a alterações no clima informacional que afeta a decisão.

Ao refletirmos sobre tais princípios, corroboramos as ideias dos referidos autores, quando afirmam que “nossa capacidade para aprender reside nas conexões que estabelecemos com pessoas e

informação, muitas vezes mediadas e /ou facilitadas pela tecnologia”.(RENÓ, VERSUTI e RENÓ, 2012, p.59). Portanto, o conectivismo é uma realidade e se constitui uma necessidade para o êxito educacional.

2. As limitações educacionais para a prática conectivista e a “blogosfera” como possibilidade

Embora se reconheça quão importante é o conectivismo no processo de construção do conhecimento no mundo contemporâneo, é válido ressaltar que as práticas docentes ainda limitam as possibilidades de lidar como o “novo”. Apesar dos recursos tecnológicos se fazerem cada vez mais frequentes nas salas de aula, seja através das tecnologias disponibilizadas na própria escola, tais como TV, DVD, Data show, computadores, etc., ou pelos dispositivos móveis dos alunos, há uma resistência por parte dos professores em utilizar tais recursos como alternativa pedagógica.

Talvez essa resistência se justifique por inúmeros fatores, porém são mais visíveis as questões que perpassam pela formação dos docentes e pela falta de motivação em virtude da árdua jornada de trabalho e baixos salários. A grande maioria dos professores não sabe o que fazer com tais recursos e desconhece as inúmeras possibilidades disponíveis na web. Enfim muitas vezes os alunos sabem utilizar mais os recursos tecnológicos de que dispõem do que o professor, mas infelizmente sem uma finalidade pedagógica.

Usar a tecnologia a favor da educação é saber utilizá-la como suporte auxiliar na busca da qualidade do processo educacional. Os novos recursos tecnológicos existem para ajudar o professor no

processo de ensino aprendizagem, cabendo perceber qual recurso deve, quando e como usar. Para Kensi (2007), os problemas nas relações entre tecnologias e processos educacionais são múltiplos.

A autora sai do discurso “incompetência ou má vontade dos profissionais envolvidos”, sobretudo dos professores, e direciona o olhar do leitor para a “finalidade da educação” que deve ser a formação de um cidadão crítico e reflexivo, utilizando os recursos tecnológicos como meios. Kensi lembra um estudo realizado pela autora Belloni (2003) sobre o Programa TV Escola. Na pesquisa, Belloni apresenta várias dificuldades do uso das TIC, que vão da questão da formação docente para lidar com as tecnologias aos problemas técnicos e operacionais.

Dessa forma, inserir tecnologias no ambiente escolar é repensar toda uma estrutura que vai dos recursos humanos aos materiais. Trabalhar com os recursos tecnológicos é adequar o conteúdo que vai ser ensinado aos propósitos do ensino e essa ação é fundamental para o êxito no processo de aprendizagem.

Observa-se, pelas limitações pontuadas, que a utilização das tecnologias deve considerar aspectos que facilitem o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a blogosfera se constitui uma importante alternativa para a construção coletiva do conhecimento. A blogosfera refere-se ao termo coletivo que compreende os *weblogs* ou simplesmente *blogs*, diários *online* que permitem aos usuários registrar diversos conteúdos, os quais ficam disponíveis em ordem cronológica e possibilitam a interação entre os usuários de internet a partir de espaços para comentários dos leitores.

Atualmente, os blogs constituem um novo modelo de comunicação em massa e são mais do que espaços sociais “colaborativos”, uma vez que, ao serem editados e difundidos,

podem ser um novo instrumento social relacionado com a acumulação do conhecimento gerado a partir da prática, do saber e do discernimento dos seus próprios leitores. Por esse motivo, acredita-se que esses recursos podem se constituir como importantes meios pedagógicos nas práticas educativas.

Cresce cada vez mais a quantidade⁴ de blogs na web, com características e funções diferentes. No que se refere aos blogs com finalidades pedagógicas, esse recurso permite que os participantes produzam textos e exerçam o pensamento crítico, retomando e reinterpretando conceitos e práticas. Gutierrez (2005), que é pesquisadora do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE), da UFRS, ressalta que os blogs “[...] abrem espaço para a consolidação de novos papéis para alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, com uma atuação menos diretiva destes”⁵. Ao produzirem textos, os participantes exercem a criticidade, passam a ser escritores, leitores e pensadores e isso é essencial na construção do conhecimento.

Contudo, acredita-se que, apesar de os blogs ajudarem a construir redes sociais e redes de saberes, é a ação de professores e alunos que irá determinar a otimização do recurso tecnológico e proporcionar novas possibilidades na disseminação do conhecimento.

⁴ Segundo informações disponibilizadas em <tobeguarany.com/internet-no-brasil> a cada segundo um novo blog é criado no mundo. Acesso em 25/04/14.

⁵ A pesquisadora foi citada no informativo de educação a distância (universo ead). Disponível em <<http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/agosto05/destaque/destaque.htm>> Acessado em 23/09/2013.

Compreender os novos modos de aprender é primordial para efetivar a mobilização dos conteúdos que o aluno já traz quando chega à escola. O papel da escola passa a ser de uma relação de aliança entre as diferentes formas que o conhecimento tem e o aprofundamento dos saberes. Deve-se considerar que crianças e jovens são de uma geração de leituras não lineares e os blogs permitem ler *zapeando* os textos, fazendo conexões com outras fontes e com o uso de muitas mídias. Essa interatividade é uma característica desse novo momento cultural e as práticas educativas têm o desafio de educar nesta complexidade, entendendo que os jovens, como afirma Kenski (2009, p.52) [...] não falam em novas tecnologias, falam do que fazem com elas [...]. Desse modo, o blog, por ser um recurso que congrega várias mídias, se constitui como uma importante alternativa.

3. Considerações finais

No contexto atual, o ensino e a aprendizagem estão sendo desafiados como nunca, com informações, conhecimentos múltiplos e diferentes visões de mundo. Dessa forma, educar tornou-se atividade desafiadora, acompanhando a complexidade da sociedade. É necessário repensar a educação, reaprender a ensinar, a participar com os alunos da construção de novos conhecimentos. Precisa-se de uma escola que possa aceitar o desafio das mudanças e atender às necessidades de formação de uma geração que já se encontra vivenciando o mundo midiático.

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação traz novas perspectivas, não só de educação, mas também de sociedade, transformando o longe no perto e possibilitando o acesso

ilimitado ao conhecimento. As tecnologias usadas na educação podem tornar-se grandes aliadas, se bem aproveitadas, possibilitando uma aprendizagem com eficiência e rapidez. Contudo, não basta acreditar que a inserção das TIC irá resolver os problemas da educação. É preciso compreender o projeto de uso das TIC pela escola como uma proposta que vai além do seu uso cotidiano, pois envolve políticas públicas de manutenção e operacionalização. Não basta estender aos docentes a culpabilidade do mau uso ou não uso dos recursos tecnológicos. É fundamental pensar a introdução das tecnologias como mudança no desenho curricular das disciplinas e na percepção do próprio espaço escolar, uma vez que não há como trabalhar de forma interdisciplinar, com projetos, criação de blogs, entre outros, se a escola continua entendendo o espaço do saber apenas como sendo registro de aula.

As reflexões expostas buscaram compreender as contribuições de teorias contemporâneas para a educação, discutindo algumas limitações e possibilidades na construção do conhecimento a partir das conexões/interações estabelecidas na rede.

4. Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. IBPEX, Curitiba, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação no Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol.2. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Entrevista de George Siemens ao Educare.pt em 12/04/10. Disponível em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=15196&langid=1>. Acesso em 30 de out. de 2013.

GUTIERREZ Suzana. **Blogs como ferramentas pedagógicas**. Disponível em<<http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/agosto05/destaque/destaque.htm>>Acesso em 30 de out. de 2013.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

RENÓ, Denis; VERSUTI, Andrea; RENÓ, Luciana. Transmediação e conectivismo: contemporaneidade para a educação. In LINHARES, Ronaldo; LUCENA, Simone; VERSUTI, Andrea. **As redes sociais e o impacto a cultura e na educação do séc. XXI**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.(p.55-84)

TEDESCO, J.C. (org.). **Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento de la Educacion, Brasília: UNESCO, 2004, p.9-13.

#RAINHADANAÇÃO: AÇÕES DE TEXTUALIZAÇÃO NA SEQUÊNCIA DE HASHTAGS DE POSTAGENS DE DILMA BOLADA NO FACEBOOK

Renato Cabral Rezende (UNIFESP)
renato.rcr@gmail.com

Marcela Paula de Araújo (UNIFESP)
mp.araujoo@gmail.com

RESUMO: Este trabalho visa a analisar ações de textualização (de referenciação e de predicação) realizadas pela personagem Dilma Bolada na sequência de hashtags que acompanham suas postagens. O intuito é compreender como os diferentes procedimentos referenciais e predicativos, associados ao uso da hashtag, atuam na construção da imagem pública da personagem, uma mulher forte e soberana, criando efeito de sentido humorístico.

PALAVRAS-CHAVE: Dilma bolada, hashtag, textualização.

ABSTRACT: *This work aims at analyzing textualization actions made by the fictional character Dilma Bolada within the chain of hashtags that follow her posts on Facebook. Our goal is to understand how the different predicative and referential procedures associated with the usage of hashtag act upon the construction of the public self of the character, a strong and sovereign woman, resulting in a humorous effect.*

KEY-WORDS: Dilma Bolada, hashtag, textualization

0 Considerações Iniciais

O surgimento da *internet* trouxe mudança significativa em relação às práticas de linguagem. Cada vez mais os atores sociais, sejam eles reais ou fictícios, estão conectados à *web* em busca da realização de ações de textualização diversas, acarretando diferentes formas de produção textual na *internet*, em especial, nas redes sociais nela existentes.

Partindo da ideia de que os textos, sejam os estritamente verbais, sejam os multimodais, são, a um só tempo, conjuntos de ações linguísticas, cognitivas e sociais (cf. BEAUGRANDE, 1997) e formas de ação social, este trabalho tem por objetivo analisar procedimentos de textualização – que combinam elementos verbais e não verbais – realizados pela personagem Dilma Bolada, em sua página no *Facebook*. Mais especificamente, analisaremos ações de textualização (como a referência e a predicação) realizadas sob a forma de sequência de *hashtags* presentes ao final de duas crônicas narrativas, publicadas pela personagem em 20 de Outubro de 2012, 26 de Julho de 2013, e um pronunciamento, publicado em 25 de Junho de 2014. A escolha destas postagens foi motivada pelo fato de apresentarem temas contemporâneos relevantes no Brasil: a Copa do Mundo de 2014; a novela “Avenida Brasil” e a espionagem sofrida pelo governo brasileiro pelos EUA, tal como denunciou o agente Edward Snowden. Nosso objetivo é o de compreender como os diferentes procedimentos textuais associados ao uso da *hashtag* atuam na construção da imagem pública da personagem, a saber, uma mulher forte e soberana, criando efeitos de sentido humorístico nos três textos sob análise.

A pesquisa mostra que a sequência de *hashtags* possui nos três exemplos a função de tematizar os atributos de Dilma Bolada, que se mostra sempre uma mulher poderosa e influente, revelando enquadres cognitivos construídos pela personagem nos quais diferentes objetos de discurso são passíveis de ativação e responsáveis por auxiliar o leitor na construção do caráter humorístico da sátira feita com a imagem da presidenta. Esses elementos são ativados através dos mecanismos de

referenciação e também por predicacões, que modelam a textualização empreendida pela personagem, ora referindo ou remetendo a objetos de discurso presentes na crônica; ora introduzindo novos objetos de discurso, com vistas a criar o efeito de sentido humorístico.

Partimos da premissa de cunho sociocognitivo interacional, desenvolvida pela Linguística Textual, de que o texto é resultado de práticas sociocognitivas, culturais e interacionais que acontecem na relação entre sujeitos sociais. Procuraremos entender como um ator social como Dilma Bolada compartilha significados e sentidos representados na memória coletivamente, estes que são resultados de ações conjuntas ligadas ao processamento sociocognitivo e interacional envolvido na relação leitor/ texto.

1. O perfil *fake* “Dilma Bolada” no *Facebook*

Já há algum tempo, a *internet* se tornou uma das principais fontes de informação na vida social contemporânea. Com a intensa adesão dos mais diversos atores às redes sociais, é visível o impacto trazido pelo mundo digital nas relações sociais destes sujeitos. Esse novo modo de interação fez com que a comunicação virtual desse lugar a novas possibilidades de organização da linguagem, destacando-se aí novas formas de organização e de estruturação de alguns gêneros textuais.

No Brasil, precisamente a partir do ano de 2010, uma rede social digital que tem ganhado destaque na *web* é o *Facebook*. Através do *Facebook*, os usuários dão expressão a grande parte de suas atividades comunicativas. Segundo Ammann (2011: 15), “o produto da empresa

Facebook é composto por duas funções: um site e aplicativos para este site.” O site e os aplicativos que o integram, por sua vez, fornecem ao usuário uma página principal e um perfil social. Naquela o usuário pode visualizar, em tempo real, suas atualizações e as de seus amigos. Neste, são expostas informações do dono do perfil. Além disso, ainda segundo o autor, o *site* também permite “adicionar fotos, convocar eventos, adicionar vídeos, criar grupos, relacionar páginas, conversar em tempo real com outros usuários” e, claro, postar os mais diversos gêneros textuais, como poemas, minicontos, notícias ou crônicas.

Dilma Bolada, pode-se afirmar com segurança, é um sujeito fictício bastante ativo e talvez um dos mais seguidos – com 1.068.225 curtidas – no *Facebook*. O perfil da personagem consiste em uma sátira feita com a atual Presidenta da República, Dilma Rousseff. De uma maneira convencida e divertida, o perfil traz conteúdos de teor assaz provocativo, responsáveis pelo efeito humorístico da página, que já ganhou por duas vezes seguidas o prêmio internacional *Shorty Awards* de melhor perfil *fake* da rede. O criador da página, o publicitário Jefferson Monteiro, de 24 anos, abriu, inicialmente, uma conta da personagem no *Twitter* durante as eleições presidenciais de 2010, com o intuito de fazer um perfil humorístico com a figura de Dilma Rousseff, então candidata à Presidência da República.

No caso do perfil de Dilma Bolada, observa-se um humor inteligente construído não por meio da satirização ou ridicularização da presidenta *per se*, mas sim a partir da forma como a personagem trata aqueles/as – sejam serviçais ou mesmo chefes/as de Estado – ao seu redor. É ela sempre quem gera o efeito humorístico, nunca é ela alvo do

humor de terceiros. São muitas as formas de ação humorística realizadas por Dilma Bolada. A personagem utiliza, por exemplo, de brincadeiras e/ou piadas feitas em tom de sátira (quando não “traquinagens” com as pessoas próximas a ela ou mesmo outros chefes de Estado). Dentre suas peripécias, observa-se seu gosto por implicar com a mulher do Vice-Presidente da República, Marcela Temer, e com seus rivais políticos Aécio Neves e José Serra, os quais Dilma Bolada intitula, respectivamente, como “Aécio NEVER” e “Vampirão”. Destacam-se também, em seus *posts*, as ordens por ela anunciadas; ou ainda propostas para soluções de problemas da política nacional ou internacional, dentre outras. Além das piadas, das ordens, ou das propostas de solução de problemas na política internacional, é possível também perceber a presidenta fictícia utilizando-se de *slogans* e programas do governo Federal (real) para constituir o efeito humorístico de seu discurso. A personagem se coloca, na maioria das vezes, como “Rainha da Nação” e/ ou “Rainha das Américas”.

2. “Dilma Bolada” e suas postagens

Na página de Dilma Bolada, observamos a produção de diferentes gêneros discursivos pela personagem, como anúncios, pronunciamentos, pagodes e crônicas. Segundo Hanks (2008: 84-85) “os gêneros estão assentados em práticas sociais de produção e recepção, não possuindo uma existência independente e isolada” e “são produzidos no decorrer da prática linguística e estão sujeitos à inovação, à manipulação e à mudança”. Isso significa reafirmar a natureza a um só

tempo estável e plástica dos gêneros do discurso. Os gêneros não só organizam o espaço social nos quais os sujeitos estão inseridos, eles são parte de um aparato em que as atividades discursivas são realizadas pelos falantes para que suas audiências os recebam de forma sócio-historicamente incorporada, e cuja importância está centrada na maneira como os falantes entendem e se relacionam com essa atividade discursiva.

Com efeito, a relação entre estabilidade e possibilidade e inovação inerente aos gêneros, conforme assinala Hanks (2008), pode ser potencializada pela celeridade de usos e pela diversidade de recursos multimodais presentes nas interações *on-line* nas redes sociais. Marcuschi (2008: 198) explica que interações desta natureza “têm o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros tendo em vista a natureza do meio tecnológico e os modos como se desenvolve”.

Neste sentido, sujeitos do *Facebook* que publicam grande quantidade de gêneros, dada a quantidade com que publicam, poderiam, potencialmente, agregar diferentes recursos multimodais aos textos, contribuindo com a diversificação da estrutura composicional de alguns gêneros. Neste contexto, embora não seja possível afirmar se Dilma Bolada estaria inovando, em suas postagens, o gênero crônica e o gênero pronunciamento – tampouco é este o objetivo deste artigo, podendo ser essa uma discussão futura – é, certamente, um ator social que, atualmente, contribui para a reflexão acerca do uso de recursos multimodais na composição de dos gêneros textuais que publica. Um destes recursos multimodais – foco deste artigo – é a *hashtag*, mais especificamente, a sequência de *hashtags* ao fim ou que antecede o

texto verbal, recurso de textualização característico das postagens de Dilma Bolada.

3. Caracterizando as *hashtags*

A palavra *hashtag* vem de “*Tag*” É um termo em inglês usado para se destacar palavras antecedidas do símbolo (#), e foram inicialmente usadas pelo *microblog Twitter* para tornar uma postagem mais concisa, e conseqüentemente mais curta, devido a restrição de 140 caracteres por postagem. A *hashtag* funciona também como um sistema de marcação de postagens, que visa a facilitar a busca de informações pelo *site*. Segundo Huang, Thorton e Efthimiadis (2010 *apud* FILHO, COSTA e ALEXANDRE, 2012: 91), o uso das *hashtags* no *Twitter* está ligado, principalmente, ao fato de que as práticas de marcação ganham força e visibilidade, o que influencia o uso pelos os usuários, que são influenciados por outros usuários de sua rede (*followers e followings*) ou pelas marcações dos *Trending Topics*.

Como o uso da *hashtag* se popularizou, o *Facebook* também aderiu à utilidade da ferramenta utilizada pelo *Twitter*. Inicialmente, o uso das *hashtags* não funcionava como *hiperlink*. No entanto, com as postagens feitas pelo filtro *Instagram*, que utiliza também as *hashtags* como *Trending Topics* para que o usuário possa localizar facilmente o tema das fotografias, os usuários da rede criada por Mark Zuckerberg aderiram ao seu uso supostamente com este fim: como ferramenta de marcação e de busca. Dessa forma, ao clicar em uma *hashtag* postada por um usuário, pode-se ter acesso a uma miríade de postagens com tema relacionado àquele que se lê.

Mas o uso da *hashtag* como recurso de marcação, no *Facebook*, diferentemente do *Twitter*, não se popularizou. Uma característica bastante clara do diferente funcionamento da *hashtag* nestas duas redes sociais está no fato, de que o *Facebook*, diferentemente do *Twitter*, não possui a lista dos assuntos mais comentados do momento, os chamados *Trending Topics*. E isso não é relevante para a produção de textos naquela rede social. Uma pesquisa feita pelo site americano *Edge Rank Checker* mostra que o uso da *hashtag* não aumenta o alcance das postagens no *Facebook*; muito pelo contrário, as postagens sem *hashtags* teriam maior alcance viral (1,3%), contra (0,8%) aquelas que fazem uso dela (0,8%). Segundo a pesquisa, isso acontece pelo fato de não haver benefícios com o uso da *hashtag* no *Facebook*, ou seja, o engajamento em publicações com *hashtag* é menor do que nas postagens em que elas não são utilizadas.

É possível afirmar, desta forma, que o uso da *hashtag* no *Facebook* possui também outra funcionalidade que não é a de somente marcar conteúdos. Nossa compreensão é a de que este recurso multimodal pode atuar como um sinalizador de uma sequência textual intimamente relacionada à sequência narrativa (no caso da crônica narrativa) ou às sequências expositivas (no caso do pronunciamento) para a construção de sentidos nos diferentes gêneros textuais. No caso deste trabalho, observaremos o uso da *hashtag* em sequência como recurso de introdução de objetos de discurso, de introdução de predicções e como mecanismo de coesão textual em duas crônicas narrativas e em um pronunciamento postadas pela personagem Dilma Bolada.

4. Análise dos dados


Podemos dizer que o processo de construção de sentido das *hashtags* funciona no *Facebook* sob a seguinte concepção de sentido situado defendida por Marcuschi (2007, p. 51):

Considerando de que a língua em si mesma não providencia a determinação semântica para as palavras e as palavras também nos dão sua dimensão semântica, somente uma rede lexical situada num sistema sócio- interativo permite a produção de sentidos. Assim dizer que todo sentido é situado equivale a postular que nada se dá isoladamente

Quando Marcuschi afirma que palavras ou expressões estão fundamentalmente ligadas à construção de sentidos por parte dos atores sociais, devemos compreender que a linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informações, mas sim em uma rede de sentidos construídos para a (re)construção do real. Nessa concepção, ações de textualização (o que inclui a referenciação e a predicação) estão estreitamente vinculadas às atividades discursivas em que os sujeitos sociocognitivamente reelaboram seu processo interacional com outros sujeitos entorno do físico, social e cultural.

O primeiro dado é uma crônica, publicada em 20 de Outubro de 2012, sobre a novela “Avenida Brasil”, que ficou em cartaz de 26 de março a 19 de outubro de 2012, tendo sido exaustivamente comentada pelo público brasileiro, sobretudo em seus últimos capítulos. Para a antropóloga Ondina Fachel Leal, autora de *A leitura social da Novela das oito*, o sucesso da novela se deu devido à narrativa de costumes, na qual podíamos observar a ascensão da classe D e o empobrecimento da classe A:

Texto 1

 **Dilma Bolada**
20 de outubro de 2012 ✨

A Globo acaba de me mandar um DVD Duplo do último capítulo de "Avenida Brasil" com cenas inéditas e um final alternativo com Carminha como babá do filho de Nina e Jorginho, e sofrendo nas mãos de Picolé, que colocou as manguinhas de fora depois de ser adotado por eles dois. Carminha fica o chamando de "Sacolezinho do Subúrbio" e ele fica chutando a canela dela. Também explicou que a Ágatha ficou 3 anos fora estudando Gastronomia graças ao maravilhoso programa do meu Governo, Ciência Sem Fronteiras. Santiago, acabou sendo preso mesmo pela Polícia Federal e condenado por diversos crimes como tráfico internacional, evasão de divisas e abuso sexual.

Suellen teve gêmeos: a menina mostrava aptidões pro futebol e o menino aparentava gostar de moda. Mãe Lucinda conseguiu financiamento na Caixa e comprou uma maravilhosa e ampla casa de 3 andares através do "Minha Casa Minha Vida" e se mudou pra lá após o fechamento do lixão, Begônia e Valdo também foram contemplados pelo programa e viraram vizinhos dela. Begônia resolveu não voltar mais pra Argentina e ficou morando no Brasil, considerado por ela como "uma terra maravilhosa". Zezé se candidata e se torna a deputada mais votada do país, se tornando uma parlamentar atuante e contribuindo com vários projetos de leis trabalhistas em favor das domésticas, todos sancionados por mim.

Por fim, Adauto depois de levar o Divino FC pra 1ª divisão, fez história no Campeonato Brasileiro e acabou se tornando um atleta respeitado em todo o mundo, concluiu o Ensino Fundamental e Médio graças ao EJA - Educação de Jovens e Adultos e foi pra Europa brilhar, se casou com a Olenka.

E a novela termina com Adauto acendendo a pira olímpica no Maracanã lotado em 2016 com todo o povo do Divino nas arquibancadas e euzinha linda e reeleita aplaudindo o ato!

FIM!

ÊTA FINAL ESPETACULAR!

BRASIL, PAÍS RICO É PAÍS ONDE A ARTE IMITA A VIDA!

#MelhorAVersãoAlternativaQueAOriginal #DilmaPraAutoraDeNovela #ÉMuitaMaravilhaPraUmaNovelaSó
#OsTucanosEntrariamEmExtinçãoSeAssistissemAEsseCapítulo #SóFaltouEuzinhaVestidaDeBuffyMa

Curtir · Comentar · Compartilhar 👍 4.991 💬 562 📄 1.199 compartilhamentos

Antes de analisarmos a sequência de *hashtags* ao fim da postagem, é preciso analisar mecanismos de coesão textual que lhe antecedem e que a elas estarão relacionados.

Primeiramente, uma expressão que se encontra presente praticamente em todos os *posts* de Dilma Bolada é a expressão em caixa alta **ÊTA PRESIDENTA + [Adjetivo]**. No *post* acima, percebemos que a personagem optou por usar **ÊTA FINAL ESPETACULAR**. Essa expressão referencial funciona como um encapsulador que, segundo Conte (2003: 183),

como um recurso de integração semântica, os sintagmas nominais encapsuladores rotulam porções textuais precedentes; aparecem como pontos nodais no texto. Quando o núcleo do sintagma nominal anafórico é axiológico, o encapsulamento anafórico pode ser um poderoso meio de manipulação do leitor.

Desta forma, **ÊTA FINAL ESPETACULAR** encapsula toda a informação apresentada no texto, qualificando o final alternativo da novela e revelando a orientação argumentativa dada por Dilma Bolada. Neste sentido, apesar de a expressão em questão não fazer referência diretamente à presidenta, percebemos que o efeito é o de colocar em evidência alguns dos programas do governo federal que são responsáveis pela melhora na vida dos personagens na medida em que o encapsulador realiza a “integração semântica”, de que fala Conte, de todas as ações de Dilma Bolada como presidenta. Dessa forma, o “final espetacular” só é possível devido aos programas do governo dela.

Na grande maioria de suas postagens, percebemos que a expressão referencial **ÊTA PRESIDENTA + [Adjetivo]** funciona como encapsulamento anafórico e sempre é acompanhada de outro segmento textual “cristalizado”, como pode ser observado em: **Brasil, país rico é país... + sintagma preposicional**. Essa frase faz parte do *slogan* do governo de Dilma Rousseff, “Brasil, país rico é país sem pobreza”, e é adaptada pela personagem em diferentes situações, seja para dar crédito às realizações feitas por ela mesma, seja para enfatizar as ações do governo de “Dilma Rousseff”.

Feitas essas considerações, vejamos a sequência de *hashtags* que compõe o texto 1. A cadeia de *hashtags* constitui uma sequência de referentes e de predicções que remetem a ou que introduzem objetos de

discurso na crônica. A *hashtag* #MelhorAVersãoAlternativaQueAOriginal é uma predicação. Essa ação de textualização reativa na memória do leitor os acontecimentos na versão final da novela, dando a entender que a versão alternativa seria melhor devido às realizações do governo Dilma.

Na sequência, a *hashtag* #DilmaPraAutoraDeNovela é uma expressão referencial que funciona como anáfora indireta baseada em inferências ancoradas no modelo do mundo textual criado pela da personagem. Ancoramos as informações com a menção dos programas do governo federal, como por exemplo, o Ciência Sem Fronteiras. Percebemos que nesse caso é necessário um esforço sociocognitivo do leitor para que ele associe a ideia de que os programas do governo relacionados à vida dos personagens são uma forma de mostrar ao leitor que a arte imitou o que acontece na realidade. Dessa forma, a *hashtag* #DilmaPraAutoraDeNovela autoriza o leitor a concluir que já que os programas sociais funcionam tão bem na vida real, para que também façam parte da novela, Dilma deveria tornar-se autora.

A próxima *hashtag* #ÉMuitaMaravilhaPraUmaNovelaSó é uma predicação, no interior da qual a expressão referencial “muita maravilha” funciona como um encapsulador que remete às mudanças ocorridas na vida dos personagens devido aos programas do governo Dilma, que, presentes na ficção, mostram seu caráter significativo e transformador da ascensão econômica dos personagens das classes C e D. Essa ascensão seria também um fato da vida real, pois “BRASIL, PÁIS RICO É ONDE A ARTE IMITA A VIDA!”, tendo como consequência a reeleição de Dilma Rousseff e sua participação nas Olimpíadas.

A predicação *#OsTucanosEntrariamEmExtinçãoSeAssistissemA* *EsseCapítulo* introduz um novo objeto de discurso na crônica (pela expressão referencial “os tucanos”), que são os membros do PSDB (principais rivais políticos do PT; e conhecidos como tucanos), e sobre eles faz uma afirmação cômica.

A predicação “Entrar em extinção” pertence a dois enquadres cognitivos: um, o do perigo de extinção de uma espécie animal; o outro, o da disputa política, com a possível desaparecimento desse grupo do cenário político nacional. Neste contexto sociocognitivo, assim, ela demanda do leitor a compreensão de que, porque representam adversários políticos de Dilma Bolada, não sobraria qualquer adversário da presidenta, tamanho o êxito dos feitos dela, encapsulados novamente pela expressão referencial “esse capítulo”.

O leitor deverá ainda ativar essas informações dentro do contexto juntamente com a *hashtag #SóFaltouEuzinhaVestidaDeBuffyMa* para entender que os tucanos entrariam em extinção ao ver o sucesso no capítulo final dos projetos sociais do governo petista. Buffy (a caçadora de vampiros) serviria para caçar José Serra (principal rival político de Dilma Rousseff e denominado por ela como “vampirão”).

O segundo dado, publicado em 25 de junho de 2014, constitui um texto multimodal de um fato contemporâneo, a Copa do Mundo no Brasil. Nele vê-se a encenação do que seria um pronunciamento ao vivo, num espaço aberto, da presidenta Dilma Rousseff:

Texto 2

Dilma Bolada
25 de junho · Editado · ✨

Estejam avisados!

Instagram: <http://instagram.com/dilmabolada>

#RainhaDaNação #DivaDoPovo #SoberanaDasAméricas #Brasil2014
#CopaDasCopas #DilmusaDaSeleção #RalaTucanada — em Brasília.

ATENÇÃO CAMBADA!!! **FALARAM QUE NÃO IA TER COPA...** **ME XINGARAM NA ABERTURA...**

FACEBOOK.COM/DILMABOLADA

DISSERAM QUE SERIA UM CAOS, UMA VERGONHA, QUE DARIA TUDO ERRADO, QUE TERIA APAGÃO, DENGUE, MORTES, TRISTEZA, NÃO TERIAM AEROPORTOS, NEM TREM, NEM METRÔ, NEM BRT, NEM ESTÁDIO, NEM NADA... **LAMENTO INFORMAR, MAS TÁ TENDO COPA SIM! TÁ TENDO MUITA COPA! COPA PRA CARALHO! A MELHOR COPA! A COPA DAS COPAS! O MUNDO TODO CURTINDO, ELOGIANDO, CANTANDO "NÃO DEIXA A COPA MORRER, NÃO DEIXA A COPA ACABAR!" VIVA A COPA!**

TÔ PENSANDO ATÉ EM EXPULSAR O BLATTER... **ESTATIZAR A FIFA E COLOCAR O BRASIL SEDE FIXA DA COPA!** **MAMÃE AMA VOCÊS! BJSSSS** **VLW FLWS**

Descurtir · Comentar · Compartilhar 24.560 compartilhamentos

👍 Você e outras 48.381 pessoas curtiram isso. Principais comentários ▾

Diferentemente do texto 1, em que a sequência de *hashtags* ocorre ao fim da crônica, no texto 2 ela antecede o pronunciamento, produzindo uma sequência textual expositiva. Como já mencionado anteriormente, as *hashtags* *#RainhaDaNação* e *#DivaDoPovo* encontram-se em praticamente todas as postagens de Dilma Bolada. Elas podem ser entendidas como um marca caracterizadora da personagem devido à recorrência com que aparecem em seus *posts*. No *post* acima, de natureza multimodal, o fato do governo de Dilma Rousseff conseguir fazer uma Copa do Mundo com ótimas críticas no exterior e por grande parte da população brasileira, em um país com histórico recente de manifestações e críticas anti-copa por parte da população, confirma o fato de Dilma Bolada poder ser recategorizada pelas expressões referenciais *#SoberanaDasAméricas* e *#Diva do Povo*, pois é ela – e somente ela – que consegue passar por todos os obstáculos, e realizar a *#CopaDasCopas*. Nossa leitura é a de que não é gratuita a sequência de *hashtags* tal como é apresentada no texto 2. Afinal, a sequência constrói uma orientação argumentativa que será corroborada no pronunciamento: a Copa no Brasil estava sendo tão exitosa que ela iria tornar o país sede fixa do torneio.

A *hashtag* *#Brasil2014*, por sua vez, pode ser compreendida como uma retomada recategorizadora da *#CopaDasCopas*. Podemos interpretar que, por meio da expressão *#Brasil2014*, seguida da expressão referencial *#CopaDasCopas*, a personagem realiza na sequência de *hashtags* uma categorização que, no texto multimodal, também é realizada por meio de uma sequência de recategorizações anafóricas no quinto quadrante: “muita copa” → “_”copa pra caralho” →

"a melhor copa" →_"a copa das copas"_. Essa sequência de recategorizações pode ser entendida como uma orientação argumentativa contrária às previsões de possíveis desastres feitas pela mídia sobre o campeonato no país, tendo o governo Dilma Rousseff conseguido provar ser possível realizar uma grande Copa do Mundo no Brasil.

A hashtag *#DilmusaDaSeleção* opera uma recategorização das três expressões referenciais que lhe antecederam (*#RainhaDaNação*, *#DivaDoPovo* e *#SoberanaDasAméricas*) e, em razão disso, acaba por acrescentar uma nova informação ao leitor, que deverá associar a ideia de que Dilma é musa, pois devido a todos os seus feitos diante da Copa no Brasil, não há ninguém melhor do que ela mesma para inspirar a seleção a conquistar o hexa campeonato mundial.

Por fim, a hashtag *#RalaTucanada* é uma predicação que insere um novo objeto de discurso no texto ("tucanada"), e o leitor, assim como no primeiro exemplo, deverá ativar a informação de que "tucanada" são os membros do PSDB e principais adversários políticos de Dilma Rousseff. Os tucanos ralariam pelo fato de que, ao contrário do que se esperava, a Copa do Mundo no Brasil foi um sucesso, tendo como consequência o aumento na popularidade de Dilma Rousseff.

O terceiro e último dado é uma crônica publicada pela personagem "Dilma Bolada" no dia 26 de Julho de 2013. Trata-se de um diálogo por telefone com Edward Snowden, ex-agente da CIA e delator da espionagem feita pelo governo americano contra chefes de Estado e cidadãos comuns, especificamente a própria presidenta Dilma Rousseff e cidadãos brasileiros. Novamente, outra postagem reveladora de como

a personagem é uma cronista dos tempos hodiernos. Na crônica, Snowden liga para Dilma para contar sobre a vida de seus rivais políticos e os planos traçados contra ela. O caráter humorístico da crônica ocorre devido ao tom informal do diálogo entre os personagens. O dado completo encontra-se em anexo. Vejamos o recorte do final da crônica:

Texto 3

"God Bless You! Sabe Dilma, estava aqui a pensar. Eu poderia estar aí em Brazil, para cuidar de você. Vejo que está precisando de carinho e quem sabe..."

Na mesma hora cortei ele e fui logo falando:

"Eu hein fedelho, se manca! Tenho mais o que fazer... aliás, tenho muito o que fazer. Vê lá se eu sou mulher de ficar dando confiança pra qualquer exilado que aparece. Bom, obrigada pelas informações. Agora vou deitar porque amanhã tenho um país para Governar. Bjs"

Desliguei o telefone e vim deitar refletindo... esse Snowden não é fácil né, pelo menos é prestativo. Mas será que é Friboi?

ÊTA PRESIDENTA BEM INFORMADA!!!

Brasil, país rico é país sempre alerta.

— em [Palácio da Alvorada](#)

Como já observado, o encapsulamento anafórico “ETA PRESIDENTA...” vem caracterizado com uma expressão adjetival. No texto 3 acima, temos a expressão referencial “ÊTA PRESIDENTA BEM INFORMADA” seguida da predicação “Brasil, país rico é país sempre alerta”. A primeira expressão contém todas as informações mencionadas no texto, ela seria “bem informada” pois Snowden, com seu poder de acesso a arquivos, concede a Dilma Bolada todas as informações sobre os planos de seus adversários. Isso faz com que a personagem seja uma

“presidenta bem informada”, já que só ela tem o poder para obter estas informações de um ex-agente da CIA.

O segmento textual “Brasil, país rico é país sempre alerta” predica que, se a presidenta que é uma figura poderosa, importante e bem informada, o país, consequentemente, também o é.

Ato contínuo, inicia-se a sequência de *hashtags*. As *hashtags* *#RainhaDaNação*, *#DivaDoPovo* e *#SoberanaDasAméricas*, como já mencionado, figuram novamente como expressões referenciais recategorizadoras do referente “Dilma” e, por serem recorrentes nas postagens da personagem, reforçam a ideia de que são uma ação de textualização caracterizadora da postagem de crônicas de Dilma Bolada. É após essas três *hashtags* que a sequência como um todo se revela como sequência textual que dialoga com toda a crônica. A *hashtag* *#CabralNinjaVaiTePegar* é uma predicação que demanda um esforço sociocognitivo, por parte do leitor, para que ele possa entender que Ninja refere-se ao coletivo *Mídia Ninja*, que ficou conhecido por transmitir os protestos ocorridos em Junho de 2013 ao vivo pela *internet*. Vejamos o trecho em que esta informação está contida:

“Yes! Escutar ontem a telefonema de Sergio Cabral. Ele dizer que 'está cada dia mais complicado esconder as ações dos P2 nas manifestações' e que 'Beltrame tem que se virar e dar o jeito dele'. Ele também falar algo como 'tem que dar um jeito nesses moleques da Mídia [NINJA](#)...'. No compreendi muito bem...”

A expressão referencial *#DilmaravilhosaEEncantadora* pode ser compreendida com dupla função. Por um lado, é uma anáfora direta que

recategoriza o objeto de discurso Dilma Bolada atribuindo-lhe mais carga semântica a partir da narrativa apresentada na crônica: Dilma Bolada é maravilhosa e encantadora e, porque está doente, Snowden solicita-lhe asilo político para, na verdade, poder estar perto dela e dela cuidar. Ao mesmo tempo, essa mesma expressão referencial funciona como âncora da expressão referencial *#SnowdenXonado*, que remete àquela como anáfora indireta. Afinal, vemos que a personagem introduz esse outro objeto de discurso que pode ser compreendido pelo fato de que, por ser maravilhosa e encantadora, Snowden ficou apaixonado por ela e, por isso, passa informações secretas à presidenta.

Por fim, a predicação *#MarcelaPelaDemoraVouQuererChocolateDosAlpes* reativa a informação apresentada no início da crônica, de que Marcela Temer preparava um chocolate quente quando o telefone tocou.

4. Considerações finais

A partir da observação de diferentes processos de textualização realizados pela personagem “Dilma Bolada” procuramos entender a função do uso da sequência de *hashtags* em duas crônicas e em um pronunciamento. Diferentemente do que ocorre no *Twitter*, observamos que a *hashtag* no *Facebook* e, especificamente, neste perfil *fake*, não funciona como *hiperlink*, mas sim como um conjunto de ações de textualização que operam na dimensão coesiva do texto por meio de referências por remissão ou por retomadas; de inserções de novos objetos de discurso. Funciona também na construção de predicções que compõem esse conjunto final de ações de textualização da

personagem, atuando na construção de efeito de sentido humorístico que caracteriza o pronunciamento e as crônicas aqui analisadas.

Dessa forma, entendemos que este ator social fictício elabora diferentes procedimentos estratégicos de construção de sentidos a partir do uso da sequência de *hashtags* em suas postagens. As ações de textualização desenvolvidas pela personagem são também responsáveis pelo engajamento por parte dos sujeitos leitores, que, sociocognitivamente motivados, precisam associar as informações apresentadas nos textos a diferentes contextos, para construir sentidos a partir da cadeia de *hashtags* construída pela personagem.

5. Referências

AMMANN, Matthias. **Facebook, eu curto**: uma análise mimética das redes sociais digitais. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2011. 98f.

CONTE, Maria-Elisabeth. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, Mônica; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo, Contexto: 2003, p. 177-190.

DILMA BOLADA. Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/DilmaBolada>. Acesso em: 30 jun. 2014.

HANKS, William F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin/ William F. Hanks**; organização Anna Cristina Bentes, Renato C. Rezende, Marco Antônio Rosa Machado; revisão técnica Anna Christina Bentes, Maurizio Gnerre. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore; MORATO, Edwiges; BENTES, Anna Christina. **Referenciação e Discurso**. São Paulo, Contexto: 2005, p.53-101.

_____. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: _____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007. p. 61-81. [cap. 3]

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo : Parábola Editorial, 2008.

ASPECTOS INTERACIONAIS EM MOOC: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS UTILIZADOS

Aline Tavares Costa (UEPB)
tavares.costa.aline@gmail.com

Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita (UEPB)
filomena_moita@hotmail.com

RESUMO: A sociedade se edificou em interações de sujeitos, os quais, percebendo a necessidade de comunicar conhecimentos, conceberam o ensino institucionalizado, que, porém, se mostra insuficiente para seu público; este aprende constantemente, conectando-se com indivíduos que nunca viu pessoalmente. Esta pesquisa pretende analisar o diálogo em um curso online para identificar os recursos utilizados nesta interação.

PALAVRAS-CHAVE: Interação. Educação online.

ABSTRACT: *The company is built on interactions of individuals, who, realizing the need to communicate knowledge, conceived of institutionalized education, which, however, is insufficient for your audience; it learns constantly connecting with people who have never seen in person. This research aims to analyze the dialogue in an online course to identify the resources used in this interaction.*

KEYWORDS: Interaction. Online Education.

0. Introdução

A necessidade de repassar costumes às gerações seguintes motivou a interação nas sociedades, iniciando processos de comunicação e de ensino e aprendizagem. Antes mesmo do surgimento da escrita, como tecnologia capaz de registrar informações, essa interação ocorria pela mediação de artefatos diversos (voz e gestos, por exemplo). O suporte e o formato dos

registros evoluíram conforme o desenvolvimento de novas tecnologias, culminando, muitas vezes, em combinações para representação da informação pretendida.

Na Grécia antiga, o meio mais utilizado de ensino era o de aprendiz ou tutoria. As instruções eram dadas a grupos seletos da sociedade. Não havia padronização do que ou como ensinar, cada mestre o fazia como bem entendesse. Esta prática só era possível pelo número reduzido de alunos. Quando a população questiona sua própria alfabetização, ainda que sem mestres/tutores suficientes, são criados mecanismos adaptativos, para que haja uma base de conhecimentos disponível a todos, como o currículo, que padronizou os conhecimentos e facilitou o surgimento de novos mestres/tutores; os livros didáticos, que passaram a responder pelo conhecimento – antes permanente apenas na mente do tutor; e a teorização de atividades essencialmente práticas, por limitações de tempo, espaço e recursos.

Esses mecanismos, porém, são questionados, pois as pessoas são diferentes, possuem histórias distintas, conhecimentos prévios diversos e um ritmo próprio para aprender. Tais aspectos são ignorados na prática de um ensino padronizado. Uma das modalidades que busca atender àqueles aspectos é a educação *online*. Sua proposta está ligada à democratização do conhecimento, uma vez que os conteúdos do curso são disponibilizados para serem estudados em tempo, lugar e ritmo controlados pelo aluno.

Esta pesquisa objetiva analisar um tópico do fórum de um curso *online*, a fim de identificar os recursos utilizados para interação entre os participantes do curso. Para tal, pressupostos netnográficos servirão de aporte metodológico para observação, análise e descrição dos diálogos.

1. A interação na sociedade

O ato de interagir é inerente ao ser humano, uma vez que a sua descoberta como ação motivadora de avanço proporcionou o desenvolvimento social, cultural, histórico, educacional. Definidos por Fávero *et al.* (2010, p. 92), “a natureza da interação, os papéis interacionais e as relações que se estabelecem entre os participantes geram um conjunto de expectativas”, em que estratégias e elementos sintáticos vão sendo utilizados para atingi-las (as expectativas) durante a ação comunicacional.

A interação ocorre quando pares possuem, em comum, objetivo, conhecimento prévio, e dividem momentos de locução e interlocução – não necessariamente orais –, numa construção de sentido significativo. Para Fávero *et al.* (2010), as representações não-verbais promovem indícios influenciadores na produção verbal do locutor, que desenvolve sua fala, parametrizando a do seu parceiro. Assim, há colaboração e partilha entre os envolvidos. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 11) confirma a influência na interação, quando na troca comunicativa em diversos meios “nem sempre de natureza linguística”.

Este processo de troca fundamentada na conversação – ato social emoldurado pelas próprias relações – conta, também, com o fenômeno de figuração, no qual “os interlocutores se *representam* uns diante dos outros de determinada maneira.” (KOCH, 2006, p. 124 – grifo original). Este fenômeno consiste em alternar, como bem entender, as faces dos próprios interlocutores, em função do ambiente, das pessoas ao redor, das atividades a serem realizadas; uma tipologia definida no lugar, nos participantes, no objetivo e no grau de formalidade da interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Em cada interação há um meio de realização da ação. Este meio acompanhou a evolução tecnológica da sociedade, que busca e exige manipulação, contribuição, análise, retificação e compartilhamento daquela informação, um processo de geração de conhecimento em rede, o que, para Gatti (2013), compactua com a escola desejada.

A tecnologia digital influenciou – ou teve seu desenvolvimento influenciado por – mudanças ocorridas na sociedade, satisfazendo as exigências desta. Para Silva (2012), a comunicação em massa já não atinge as expectativas do público, que anseia pela participação ativa na produção da mensagem. O desejo individual se sobressai, tornando a produção em série diversificada, personificada, adaptável.

A interação das técnicas com as linguagens comuns ao cotidiano naturalmente provoca uma interatividade, pois permite a modificação e a adaptação do conteúdo, sendo “nova experiência de conhecimento jamais permitida pelas tradicionais tecnologias comunicacionais” (SILVA, 2012, p. 45). Ao considerar o computador um mediador, sua participação como interagente será determinada pelo nível de permissão disponível para manipulação da sua informação. Em outras palavras, o interlocutor/interagente terá possibilidades linguísticas para construir um sentido, permitidas pelo sistema informático. Diante do universo simbiótico existente no mundo real e da naturalidade com que se constroem e se desconstroem interações, os recursos *online* apresentam-se como espaços propícios para estas, permitindo maior alcance das extensões corporais virtuais.

2. Interagindo com recursos digitais e ambientes online

As opções ofertadas pela internet permitiram uma mudança significativa nas relações interpessoais, de trabalho e acadêmicas. Os processos de formação passaram a ser influenciados pela personificação dos usuários da rede, de modo que é possível a construção de perfis (verdadeiros ou não) e a participação singular em ambientes *online*. Antes mesmo de discutir a própria função do ser aprendiz numa sociedade em rede, ressaltam-se, com base nas produções de Silva (2012), as mudanças culturais que subsidiaram as transformações no perfil de produção industrial.

Ao perceber o movimento interacional promovido pelos recursos digitais, a indústria do entretenimento incorporou a lição *faça-você-mesmo* e passou a disponibilizar opções para personalizar os produtos segundo as preferências do usuário (SILVA, 2012). Programas televisivos contam com a participação do telespectador para determinar o rumo da atração, repórteres vão à rua para que a população apareça e se expresse. Brinquedos possuem formatos e cores de peças a mais para montagens diferenciadas.

O *ciberespaço* é um ambiente de construção múltipla, com pré-conceitos e produção interconectada. Fávero *et al.* (2010, p. 109) acrescentam que o encontro neste espaço desenvolve-se nas atividades linguísticas e de significado, “demonstrando sua compreensão das regras sociais, negociando suas identidades e buscando exercer controle uns sobre os outros”. Sendo predominantemente escrita, a interação *online* reconhece as práticas convencionais da oralidade, sem a representar por completo, pois

não possui elementos suficientes para reproduzir seus fenômenos (MARCUSCHI, 2001).

Diante da liberdade na produção de sentidos, há necessidade de multiletramentos (ROJO, 2012) para que a informação seja compreendida. Para Tschofen e Mackness (2012), o processo da escolha do recurso está intimamente ligado à autonomia desenvolvida por cada indivíduo, salientando suas variantes de contexto, personalidade e nível de controle. Silva (2012) ressalta o padrão cultural da atual sociedade, com base no exposto por Castells, a partir da diferenciação de interesses, de costumes; da definição de grupos produtores/consumidores de informação – ainda que alguns consigam transitar entre si; e da integração dos tipos de mensagem em padrões cognitivos comuns, ou seja, estreitamento da distância entre o processamento sensorial e o cognitivo.

Esses elementos alimentaram novos sentidos, respondendo positivamente a processos de aprendizagem com base em interação social, para Bidarra (2009), relação reconhecida como necessária. Observando a busca por adaptação da escola, aqueles elementos puderam ser recriados em ambientes pensados e coordenados para aprendizagem de conhecimentos científicos. Vale salientar a importância destes espaços também como motivadores do relacionamento amigável professor-aluno.

O falante, quando em interações informais *online*, em *chat* e redes sociais, por exemplo, usufrui de linguagem “livre e envolve, ao contrário de todos os demais gêneros textuais escritos impressos, muitos elementos paralinguísticos” (MARCUSCHI, 2005, p. 45), não-verbais. De acordo com Crystal (2005), a união escrita/fala converge no ambiente *online* como uma nova modalidade de comunicação, a *netspeak*.

O desenvolvimento de maneiras de representar as inconstâncias e particularidades da voz é desesperador (CRYSTAL, 2005), quando então são utilizados, exageradamente, ortografia, espaçamento, sinais de pontuação, letras maiúsculas e *emoticons* (ícones formados por combinações de caracteres que representam emoções). Esta tentativa de reproduzir marcas da oralidade pode ser naturalmente encontrada na escrita, principalmente em ambientes informais.

O sujeito, enquanto aluno nestes ambientes, possui habilidades pautadas em suas práticas de autor *online*, portanto em constante processo de adaptação, ansiando exercitar sua mente criativa. Este ser encontra-se aberto às possibilidades, mas torna-se mais exigente no *feedback*, tanto do professor, quanto da instituição que promove a formação (PALLOFF e PRATT, 2004). As possibilidades ofertadas pelos recursos digitais são, portanto, acompanhadas por novas exigências na condução de cursos, tanto presenciais quanto *online*. Dentre estes, os MOOC possuem uma dinâmica diferenciada, quando permitem a participação de muitos alunos, tendo o foco na colaboração interna.

2.1 Sobre o MOOC

Em novembro de 2012, o *New York Times* publicou uma matéria com o título “*The Year of the MOOC*”¹ (“O ano do MOOC”). Mesmo sendo um modelo já conhecido, destacou-se como alternativa de aprendizagem, em 2010, com *Personal Learning*

¹ Disponível em < http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-coursesare-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&_r=0 > Acesso em 29 de junho de 2013.

Environments Networks and Knowledge; e em 2011 com *Creativity and Multicultural Communication* e *eduMOOC – Online Learning Today and Tomorrow*.

Massive Open Online Courses (MOOC) são cursos acessados por qualquer pessoa, suportando um número grande de alunos. A autonomia é um dos princípios para aprendizagem do conectivismo, teoria proposta por Siemens (2010). Para Tschofen e Mackness (2012), conectividade, diversidade e abertura/liberdade complementam o pensamento conectivista, como resposta à necessidade de expressar e compartilhar conhecimento utilizando uma complexa estrutura em rede. Estes elementos adéquam-se à era digital, sendo fundamento teórico para MOOC. Segundo Siemens (2010), a aprendizagem pode ser concebida fora do indivíduo, porém, considerando a efemeridade das informações veiculadas na rede, toda interação deve ser guiada pela habilidade de distinguir importâncias para que, só então, seja possível tomar uma decisão acertada.

O professor, portanto, não assume sozinho o papel de elaborar e disponibilizar materiais de estudo; a responsabilidade de criar o curso é dividida com os alunos, que, assumem uma postura ativa de adaptação e de distribuição de novos conteúdos. Para Figueiredo² (2012), existem virtudes e limitações em relação aos MOOC: são exploratórios, disruptivos (nasceram e cresceram à margem dos sistemas tradicionais), desconstrutivos (questionam a validade de ideias vigentes), incubadores (“são espaços experimentais vivos”) e contextuais. As limitações apresentam-se na ausência de um plano de negócio (com previsão de custos e

² Disponível em < <http://MOOCead.blogspot.com.br/2012/10/MOOCs-virtudes-e-limitacoes.html> > Acesso em 29 de junho de 2013.

rendimentos), na “acreditação problemática” (vale realmente a pena?), nas elevadas taxas de evasão, na escalabilidade reduzida (muita demanda e pouca oferta) e na dificuldade de autenticação dos alunos.

Anderson e Dron (2011) consideram a abordagem conectivista uma teoria do conhecimento – não da aprendizagem ou do ensino – e assumem que a informação é abundante, mas as regras de aprendizagem não envolvem memorização, sim capacidade de encontrar e aplicar o conhecimento quando necessário. A estrutura de rede possibilita a apropriação de informações nas diversas áreas de interesse, sem hierarquia e rótulos. As pessoas criam, adaptam, compartilham e distribuem um conhecimento construído colaborativamente, utilizando habilidades e capacidades individuais.

3. Percurso metodológico

Esta pesquisa explorou as construções enunciativas ocorridas em um tópico de um fórum do curso *online* MOOC Tutoria. Considerando estes espaços como gêneros textuais digitais, a comunicação pode ser mediada por tecnologia midiática, como o celular, o computador pessoal e o *tablet*. Objetiva-se, portanto, analisar os diálogos neste espaço para identificar os recursos utilizados na interação entre os participantes.

A etnografia é, a princípio, a mais adequada, tendo em vista o viés qualitativo desta pesquisa, pois, segundo Chizzotti (1995, p. 80), o pesquisador delimita seu problema e procura suas respostas a partir do significado “das ações e das relações que se ocultam nas

estruturas sociais”. O mesmo autor define a etnometodologia como a investigação das ações cotidianas dos atores sociais em busca da compreensão do sentido que estes atores imputam aos acontecimentos diários. No entanto, o surgimento de termos advindos deste método, aplicados ao ambiente digital – etnografia digital, *webnografia* e *netnografia* (AMARAL, 2010) – permitiu apurar as possibilidades do ambiente *online*.

Para Amaral (2010) e Rocha e Montardo (2005), a cultura digital reflete e causa comportamentos na sociedade que a criou, pois sua atividade de retroalimentação incentiva o imaginário do senso comum contemporâneo. Ainda que mudanças significativas não tenham ocorrido, o termo *netnografia* tem se destacado por representar o ambiente *online* como extensão do *offline*, sendo amplamente utilizado em pesquisas em *marketing*, comunicação e administração (AMARAL, NATAL e VIANA, 2008).

A *netnografia* apresenta-se, portanto, como método qualitativo, com aspectos facilitadores do processo, como acesso livre e pouco influenciável às trocas comunicacionais, e baixo consumo de tempo e recursos, porém perde-se um pouco da comunicação não-verbal, não representada totalmente por elementos gráficos (*op. cit.*).

Os participantes desta pesquisa foram alunos de um MOOC – cursos que podem ser acessados *online* por qualquer pessoa e suportam um número grande de estudantes. O MOOC Tutoria, realizado na plataforma Moodle, obteve 2130 alunos, num intervalo de aproximadamente três meses de atividade (4 de novembro de 2013 a 31 de janeiro de 2014). A demanda por este curso pode ser justificada por ser a tutoria em cursos *online* uma temática atual,

ainda que profissionais das mais diversas áreas – professores, administradores, enfermeiros e dentistas – tenham participado.

O responsável pelo curso procurou utilizar ao máximo cada recurso disponível – o *Moodle* permite integração de redes sociais, construção de avaliações e de *wikis*, além dos recursos esperados de um ambiente virtual de aprendizagem –, principalmente por ser uma discussão sobre tutoria *online*, tornando-se importante explorar as possibilidades que permitam maior aproximação com os alunos em cursos desta natureza.

Ao todo foram seis temas: a) Tutor é professor; b) Modelos em Educação a Distância; c) Competências e funções do tutor; d) Interações em EAD; e) Atividades em EAD; e f) Avaliação. Cada item contou com interações em fóruns, vídeos sobre o assunto, *hiperlinks*, criação de glossário e de bibliografia pelos próprios alunos. A cada utilização de recurso, era explicado como foi desenvolvido, para qual objetivo e como funciona.

Além desses temas, os participantes do curso tinham acesso a um setor de avisos, termos de uso, guia do *Moodle*, fórum de apresentação e de dúvidas – é sobre o último item que esta pesquisa irá se debruçar. Pelo grande número de alunos, foi preciso escolher um espaço de interação possível de ser analisado em tempo hábil e com certa profundidade. O fórum de Dúvidas possui 140 tópicos (827 comentários), dos quais 3 se destacam pela quantidade de comentários: “Desabafo” (84 comentários), “Dicas de postagem” (70 comentários) e “Acessibilidade” (57 comentários).

4. Interação com recursos digitais em MOOC

Apesar do público variado e da incertezas quanto ao conceito de MOOC, o fórum de Dúvidas teve contribuições iniciadas antes mesmo de começar o curso (17 de outubro de 2013) e se estendeu até após a data de finalização das atividades (20 de fevereiro de 2014). Este intervalo revela, portanto, uma expectativa alta para ações interacionais, de exposição de opiniões e participação das discussões.

O tópico que mais obteve comentários (“Desabafo”) aborda uma questão preocupante em cursos *online*, massivos ou não: o *feedback*. O tópico diz o seguinte:

“Caros colegas de curso,
Estou realizando este curso, pra tentar buscar maior conhecimento metodológico sobre cursos a distancia. Ja fiz alguns e nao consigo interagir com os tutores, eu cutuco, pergunto, mando emails, e nada, a impressao que tenho é que estou só.” [transcrição ortográfica original]

A interação nestes ambientes é o fator determinante para a permanência do aluno no curso (MATTAR, 2013; MOORE, 2007; SILVA, 2012). A Teoria da Distância Transacional, definida por Michael G. Moore, em 1970, reúne autonomia, estrutura e diálogo numa tríade que influencia o “espaço psicológico e comunicacional” provocado pela distância física (TORI, 2010, p. 60). Esta teoria determina uma proximidade relacional e afetiva mais significativamente decisiva para a aprendizagem. Um exemplo das consequências desta ação está em um dos comentários do fórum analisado:

“Confesso que já desisti de um curso à distância em virtude da posição do tutor diante de uma colocação minha. Eu não respondi; apenas me distanciei. Depois de uns dias ele notou minha ausência e escreveu-me pedindo desculpas, mas o encanto já tinha sido quebrado. Foi minha primeira (e ruim) experiência em cursos à distância (*sic*), mas superei e voltei.”

O professor e/ou tutor são responsáveis por construir um ambiente acolhedor e que estimule o envolvimento dos alunos; caso contrário, o índice de evasão aumentará. A distância transacional será menor com a extensão do diálogo entre alunos-professores-conteúdo (*op. cit.*). Diante disto, o apelo da aluna quanto ao *feedback* dos tutores indica uma fragilidade significativa na condução do curso, porém é válido considerar as colocações realizadas nos comentários deste tópico:

“[...] Você não está só, a diferença entre outros cursos a distância que você, eu e outros colegas já fizemos é que os mesmos se davam em grupos menores e tutores exclusivos.” (aluno)

“[...] Estou realmente percebendo que, realmente os próprios alunos do curso, estão, por muitas vezes tornando-se nossos tutores, e estou maravilhada com isso, já que não tenho a menor experiência com tutoria! Obrigada pelas “dicas preciosas”.” (aluno)

“[...] este curso não tem tutores, por isso você não está conseguindo interagir com eles. Ele tem um professor (eu), uma administradora do sistema e seus colegas. [...] Você sem dúvida tirará daqui algumas orientações metodológicas para EaD, mas não pode esperar que todas sirvam para o planejamento de cursos com menos alunos” (professor)

Estas justificativas resumem bem as colocações de boa parte dos participantes deste tópico de fórum, certos da proposta dos MOOC, mas que, em alguns momentos, desviaram-se do tema central e caminharam por discussões sobre a própria condução do curso. A aluna voltou ao tópico apenas uma vez, enfatizando sua

fala inicial “Este desabafo, foi para varios cursos que ja realizei, o tutor do EAD é uma icognita. Voce nunca sabe onde e como falar com ele, apesar do link lhe dar todas as dicas.” [transcrição ortográfica original], mas percebe-se que talvez haja uma parcela de desconhecimento dos procedimentos adotados tanto na plataforma, quanto na dinâmica do curso.

Em termos de recursos, observou-se a utilização de vídeos, *emoticons* (“😊”, “😬”, “😄”), *links* externos, repetição de letras e sinais de pontuação (“rsss”, “!!!!”) e contração de palavras (“Bjs”, “vc”, “Abs”). Apesar da barra de formatação existente, não foram muitas as variações advindas desta ferramenta, evidenciando pouca exploração, desconhecimento ou a noção equivocada de que tornará a mensagem mais descontraída, quando poderia direcionar a atenção do leitor.

Observou-se também um nível de envolvimento afetivo intenso (entre indivíduos que já se conheciam ou não), porém os diálogos prezaram por cordialidade – quando a maioria inicia e finaliza sua fala com marcadores específicos para estas funções (“Olá”, “Oi”, “Concordo”, “Professor”, “Abraços”, “Obrigada Professor, obrigada colegas”, assinatura dos próprios nomes) e formalidade, menor incidência de abreviações, de erros ortográficos ou de digitação, no corpo dos textos. Este fato pode estar ligado ao público adulto e de diversas áreas do conhecimento, que valoriza a comunicação em sua versão mais tradicional, fato confirmado pela reduzida utilização de recursos linguísticos e da própria plataforma. Entretanto, alguns alunos percebem e comentaram esta carência:

“[...] como estamos num terreno onde as tonalidades de voz, as nuances do olhar e dos gestos estão ocultos, sinto necessidade de pontuá-los de alguma forma, para

me assegurar de que os "ruídos" comunicacionais sejam minimizados... 😊" (aluno)

"[...] É muito comum que as pessoas abandonem os cursos a distância por conta desses "ruídos" comunicacionais. Se até no presencial, mesmo com todos esses indicadores corporais presentes, ainda assim nos "estranhamos" uns com os outros, quem dirá a distância, não é mesmo? Não é algo que acontece naturalmente o tutor aprender a manejar as palavras escritas de forma a demonstrar afetividade (*sic*), algo fundamental na comunicação a distância. Como expressá-la, como dosá-la, são competências que vamos aprendendo com a experiência, mas, ainda assim, exigem de nós ajuste constante, pois cada aluno reage de forma diferente a essas situações típicas desse universo virtual. 😊" (aluno)

Outro recurso a ser apontado foi construído e utilizado por todos os participantes do tópico de discussão, mesmo não intencional: o *link* com o glossário. Uma das atividades do curso foi contribuir na criação de um glossário com significados de termos utilizados na educação *online*, sendo possível anexar arquivos, editar os verbetes já criados e comentá-los. Quando qualquer destes termos era mencionado, tornava-se *link*, com acesso rápido em uma janela extra (*pop-up*) para esclarecimentos.

Os recursos foram amplamente utilizados pelo professor, principalmente para atender o objetivo principal do curso: explorar o conceito de tutorial *online* e suas possibilidades de atuação. Percebe-se ainda uma timidez em usufruir destes recursos pelos participantes, ainda que estes se coloquem a favor, encantados e animados com a experiência.

5. Reflexões

As exigências de uma sociedade em constante transformação resultam em imposições comportamentais. A rápida evolução das

tecnologias contribuiu para a busca cada vez maior de indivíduos que saibam manusear essas novidades. A criação de espaços para além das limitações físicas permitiu a convergência de culturas e saberes construídos socialmente. Os estilos de comunicação, portanto, ao passarem por processos de miscigenação, criaram outros gêneros textuais. Dentre estes, os digitais destacam-se, por representar uma cultura impregnada na sociedade atual, na qual estruturas linguísticas e interacionais migram, sob formas representacionais, para o ambiente *online*.

A modalidade de educação *online* objetiva democratizar o acesso a culturas distintas, sem necessariamente o deslocamento até elas. O aluno, portanto, é responsável pelo cumprimento das metas e pela condução da sua aprendizagem, precisando estar preparado para tamanha liberdade. Os diálogos e a estrutura destes espaços são determinantes para manter atenção do aluno em meio às distrações, utilizando-se, principalmente, dos recursos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A quantidade de alunos em um curso como o MOOC Tutoria dificulta o diálogo entre professor e aluno diretamente. Por outro lado, o envolvimento entre os próprios membros, a partir de respostas a comentários, e o compartilhamento de informação para esclarecimento de dúvidas, com o incentivo ou não do condutor, evidenciou características importantes do aprendente *online*, como colaboração, autonomia, alternância de papéis, autoria.

Houve participação ativa dos alunos no tópico analisado, tanto nas explicações sobre as angústias discentes, quanto nas contribuições acerca de aspectos relacionados ao curso e à modalidade *online* como um todo. A existência de pessoas com dificuldades no manuseio e no acompanhamento do curso instiga o

lado tutor de cada aluno, passando de um curso sem tutores eleitos, para um repleto de contribuições nos mais diversos formatos. Estes aspectos precisam ser incentivados pelas propostas de atividades e pelos próprios alunos, numa relação de respeito e co-autoria de saberes.

6. Referências

- AMARAL, Adriana. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. *In: REVISTA USP*, São Paulo, n.86, p. 122-135, junho/agosto 2010. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13818> > Acessado em 08 de junho de 2014.
- AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; VIANA, Luciana. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *In: Sessões do imaginário Cinema Cibercultura Tecnologias da Imagem*, Porto Alegre, n.20, dezembro 2008. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829/3687> > Acessado em 08 de junho de 2014.
- ANDERSON, Terry; DRON, Jon. Three generations of distance education pedagogy. *In: International Review of Research in Open and Distance Learning*. vol. 12.3, maio, 2011. Disponível em <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1826> > Acesso em 30 de junho de 2013.
- BIDARRA, José. Aprendizagem multimédia interactiva. *In: MIRANDA, Guilhermina Lobato (org.). Ensino online e aprendizagem multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 353-384, 2009.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* Interação em diferentes contextos. *In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros. Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> > Acessado em 07/05/2014.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato, 2013.

MOORE, Michael. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com alunos online**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Paula Jung; MONTARDO, Sandra Portella. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. In: **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – e-compós**, 22p. dezembro 2005. Disponível em < <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/55/55> > Acessado em 08 de junho de 2014.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane Helena R. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Os espaços líquidos da cibermídia. In: **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação – Ecompós –**, 2005. Disponível em <http://www.compos.org.br/seer/index.php/ecompos/article/viewFile/26%3E/27>. Acesso em 19 de julho de 2013.

SIEMENS, George. Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para la era digital. In: APARICI, Roberto. **Conectados en el ciberespacio**. UNED: Madri-Espanha, 2010.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TSCHOFEN, Carmen; MACKNESS, Jenny. Connectivism and Dimensions of Individual Experience. **The international review of research in open and distance learning**, vol 13, nº 1, 124-143, Jan 2012. Disponível em < <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1143> > Acesso em 07 de agosto de 2013.

O IMAGÉTICO, A MULTIMODALIDADE E OS HIPERTEXTOS: NOVAS INTERFACES DA COMUNICAÇÃO NO FACEBOOK

Antenor Rita Gomes (UNEB)
dr.antenor@hotmail.com

Núbia Oliveira da Silva (UNEB)
nubahia@hotmail

RESUMO: O presente trabalho discute sobre como as imagens vêm sendo incorporadas na comunicação das redes sociais e como estas produzem um sentido que ultrapassa os limites da própria rede como numa espécie de hipertexto. Analisa o fenômeno a partir da participação popular no Facebook considerando a dinâmica do meio e da linguagem multimodal.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem. Hipertextos. Multimodalidade.

ABSTRACT: *This paper discusses how the images are being incorporated into the communication of social networks and how they produce a sense beyond the limits of the network as a hypertext. It analyzes the phenomenon from the people's participation in Facebook considering the dynamics of the environment and multimodal language.*

KEYWORDS: Image. Hypertext. Multimodality.

0. Introdução

Vivemos na era da informação, das conexões e das transversalidades. Isso no âmbito das interações humanas foi dando lugar a uma nova perspectiva: o caráter multimodal da comunicação. Nesse contexto, testemunhamos a tônica do imagético, que embora tenha acompanhado a história da humanidade desde seus primórdios, com a chegada e proliferação dos novos meios de comunicação, em especial, as novas tecnologias de informação,

ganhou destaque e, com isso, passamos a vivenciar a disseminação das imagens em grande escala nos mais diversos campos da atividade humana.

As tecnologias da informação têm desenhado novos cenários para a comunicação e para interação humana, ensaiando e instituindo novas formas de representação da linguagem. São essas reflexões que nos direcionam para análise do uso emergente do imagético nos comentários postados no *Facebook*, os quais vêm substituindo, no ambiente virtual, a escrita e os antigos *emoticons*. Grosso modo, a mobilidade dos dispositivos com acesso à *web* e a popularidade da rede contribuíram significativamente para criação de novas formas discursivas, novas linguagens, novas interações, agora mais abertas e planejadas com a conectividade e como mundo social. Desse modo, a linguagem visual tem possibilitado velocidade e dinamismo à comunicação em rede, atendendo à versatilidade do ambiente virtual sem, contudo, deixar de elaborar um posicionamento crítico, visto que esse recurso hospeda em si uma abrangência maior de interatividade, de conteúdo e dos discursos socialmente produzidos.

Nosso objetivo, portanto, com esse trabalho é compreender a participação do imagético na comunicação em rede e traçar algumas reflexões conceituais sobre a mobilidade e os cruzamentos no processo de produção desses sentidos.

1. A recorrência do visual e a questão da multimodalidade na rede

Não é nenhuma novidade que, com os recursos da mídia e das tecnologias, a produção cultural humana na contemporaneidade

está impregnada pelo visual. Em muitos casos, é a imagem que norteia a negociação dos significados ou mesmo se constitui como o principal mecanismo de produção de sentido e das posições discursivas assumidas pelos interactantes nos mais variados contextos.

A cultura visual vem, assim, assumindo um novo pensar sobre o mundo e sobre os sujeitos, que é determinado pela forma como o modo de ver e perceber-se constrói um sentido e um posicionamento cultural, ideológico, social e político, conseqüentemente, possibilita certa articulação entre compreender o mundo e atuar nele.

Isso abre um leque para acrescentarmos que, com a crescente pulverização dos artefatos da cultura visual nos processos comunicativos, faz-se emergente ao indivíduo do século XXI o domínio de leituras outras além do verbal. Fato é atestado pelos fenômenos de todo o ecossistema comunicativo da contemporaneidade, que se apresenta impregnado pelas descentralizações, pelo hibridismo e pela mestiçagem discursiva conforme nos avisa Martín-Barbero (1999). As visualidades digitais se tornaram, na compreensão do autor, citando A. Renaud, parte da visibilidade cultural. Elas falam ideologicamente, abrindo novos espaços, novas interconexões de maneira mais descentralizada, produzindo novos regimes do sentir e do saber.

Esse hibridismo nos remete, necessariamente, a pensar a linguagem pelo viés da multimodalidade. Concepção que atenta para, conforme Dionísio (2012), a variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana, que contribui não só para uma rápida propagação da informação como para novas formas de apresentação da linguagem.

Kress e Bezemer (2010) apresentam o conceito da comunicação multimodal e alertam sobre a necessidade de se analisar a representação como um exercício formal, fornecendo meios para descrever e compreender o que está sendo usado e como está sendo usado. Para os autores, um modo comunicativo é um recurso social e culturalmente produzido para fazer sentido: imagem, escrita, *layout*, fala, imagem em movimento. Os significados, nessa perspectiva, são feitos em uma variedade de modos e geralmente com mais do que um modo. Modos têm diferentes recursos modais.

Na reflexão de Kress e Bezemer (2010), a imagem como modo comunicativo, é uma composição de recursos como: posição de elementos de um espaço enquadrado, tamanho, cor, forma, ícones de vários tipos de linhas, círculos, bem como recursos como relação espacial. Estas diferenças nos recursos significam que os modos podem ser usados para fazer diferentes tipos de trabalho semiótico ou para fazer o trabalho semiótico muito semelhante, com diferentes recursos de diferentes maneiras.

Essa característica das imagens e essa compreensão da comunicação como fenômeno multimodal permitem que os interactantes na rede produzam e recebam diferentes mecanismos discursivos em relação aos seus interesses e as suas intenções. Essa produção perpassa também por conexões múltiplas para melhor atender aos sentidos políticos e às necessidades de um público cada vez mais interativo, dinâmico e “atenado” com o mundo virtual-real. Um público que recorre ao mecanismo da imagem para elaborar uma nova articulação entre o pensamento, a linguagem, a comunicação, a informação, a análise crítica e a diversão.

Castells (2001), citado por Teixeira e Moura (2012) nos avisa que a comunicação na internet tem lógica e linguagem próprias. Está agregada ao domínio da representação e do imaginário. Faz-se aberta, livre em todas as suas formas e revertida ao gosto individual. É, assim, uma comunicação transmitida de forma descentralizada e, portanto, repensar a comunicação, nesse contexto, deve-se levar em consideração a interatividade e a expressão multidimensional.

O imagético já fazia parte da linguagem em rede com os *emoticons*. Todavia, uma modalidade meio tímida e sua função, grosso modo, era a complementaridade visual da linguagem escrita. Pouco sentido se confluía para o uso do artefato porque basicamente os recursos expressavam emoções comuns e não garantiam as interconexões com os assuntos do meio social.

Com a nova modalidade de se incorporar outras figuras aos comentários, os usuários da rede passaram a usar outros tipos de imagens mais carregadas ideologicamente, abertas aos assuntos sociais, com personagens públicos e anônimos, carregadas de elementos linguísticos e extralinguísticos. Nesse novo cenário, as imagens foram evidenciadas, trazendo às páginas da *web* uma nova paisagem interativa, movimentada pelos discursos multimodais e conectados com o mundo de forma mais dinâmica e propícia aos hipertextos.

2. A comunicação na *web*: os hipertextos e os sentidos do imagético

Comunicar é produzir discurso e significado. É ação e interação. Ninguém se comunica sozinho ou num vazio social. Envolve a produção, a transmissão e a recepção. Trata-se de um

processo que se efetiva não só imbricado pelos meios ou pelo conteúdo, mas e, sobretudo, pelos modos da linguagem e como estes afetam a produção e a recepção das mensagens. A comunicação acontece inserida em um contexto multiplamente determinado, que lhe implica sentido e significado.

São, nesse dizer, os vários recursos da linguagem que manifestam de diversos modos a circulação e a transmissão do saber que se constitui no ato comunicativo. A exemplo disso, se abirmos as páginas da rede *Facebook*, nos depararemos com esses elementos, acendendo para uma ruptura nesse campo da linguagem. Deparamos-nos com uma paisagem comunicativa essencialmente visual em que seus sentidos não se limitam a comunicar e a informar. Participam do movimento de transformação e de descentralização das audiências, da receptividade, da produção e dos lugares (in)visíveis. Isso porque habitam, nos sentidos do imagético, um pensamento a ser construído uma vez que estes não se limitam à fixidez de uma imagem produzida. São ilimitados, transgressores e transversais. Agem dinamizando e estabelecendo movimentos complexos, em redes e interconectados por uma exterioridade maior. Fato que nos permite dialogar com Lévy (1996) sobre sua compreensão dos nós e das redes que agregam os processos de produção, circulação e recepção das mensagens. Os hipertextos são, assim, matrizes de textos potenciais, que se realizam sob o efeito das interações entre os usuários.

Seguindo nosso exemplo, nos atentamos para os textos-imagens seguintes que foram postados na rede *Facebook*. Foram selecionados, para este trabalho porque remetem a uma melhor compreensão das nossas discussões e conceitos estudados. Para selecioná-los, foi feita uma “garimpagem” na rede porque também foi

encontrada essa mesma categoria de texto de forma mais transgressora, com elevada crítica social e política, que foge dos nossos interesses nesta análise.

A primeira postagem analisada tratava-se de uma ironia referente ao tempo decorrido para contar os votos das eleições e o tempo de espera para o resultado dos exames médicos na rede pública¹.

Dentre os comentários, nos deparamos com as três postagens seguintes.



¹Disponível em:

<https://www.facebook.com/tvrevolta/photos/a.192749844121804.49307.169983389731783/772729072790542/?type=1&theater>.

Acesso em 01 de junho de 2014. Nessa postagem havia a foto do personagem Filomena, interpretado pela atriz comediante Gorete Milagres, a mesma que criou o famoso chavão "Ô, Coitado!" Na postagem fora feita uma montagem com a imagem do personagem Filomena e a seguinte frase: "vivemos em um país onde os resultados das eleições saem na hora e os resultados dos exames em vinte dias".

A primeira traz uma montagem com a figura da presidenta Dilma Roussef comemorando algo relacionado ao futebol (a camisa da seleção, a forma descontraída com que se apresenta num espaço público denunciam isto) acrescentada da frase: *isso é Brasil*. Nessa leitura, podemos recorrer a vários elementos externos, fazendo conexões, amarrando e desamarrando ao mesmo tempo. Podemos “ler”, através de elementos hipertextuais, que *estamos no país do futebol, sede da Copa do Mundo, mas que não consegue sanar problemas básicos da população*. E, em seguida, a postagem traz um trocadilho feito entre o verbo ‘concorda’ e as pessoas com a corda na mão, enfileiradas, ampliando as conexões tanto para o contexto quanto para os comentários que seguem. Já no comentário seguinte, aparece a estátua do Cristo Redentor, um dos maiores símbolos do país, se despedindo, como em protesto à situação descrita.

É interessante que, nesses exemplos, a linguagem está totalmente articulada entre o imagético e o verbal para atender à necessidade do contexto, mas é o elemento visual que prende a atenção dos leitores porque articula outros elementos e possibilita outras leituras. É nessa compreensão que podemos falar do hipertexto em forma de um emaranhado de nós. Todos interconectados por multilinhas de informações, que mapeiam as possibilidades para a produção de sentidos da comunicação instalada na rede, mas que se exterioriza para uma bacia semântica maior.

Para Albuquerque e Sá (2000), o hipertexto pode organizar conhecimentos ou dados, a aquisição de informações e a comunicação. Além disso, se apega a imagens, gráficos e sequências sonoras, combinados e disponibilizados como imensa

rede acessível em tempo real. Assim, os autores concordam com a perspectiva de Lévy (1996) e caracterizam os princípios de funcionamento do hipertexto: a metamorfose da rede hipertextual, a heterogeneidade dos nós e das conexões, os princípios de multiplicidade e de encaixe das escalas e de mobilidade de centros – que combinados, garantem a flexibilidade desta nova forma de comunicação reproduzindo a forma como o pensamento pensa, pulando de um lado para outro através de uma rede complexa de associações (ALBUQUERQUE E SÁ, 2000).

Essa mobilidade de sentido e do pensamento nos conduz a outra postagem analisada, que trazia uma música circulada no canal *youtube*, fazendo uma crítica aos Ministérios e ao cenário da política brasileira²: A postagem foi seguida e compartilhada por muitos internautas dos quais conseguimos levantar as seguintes manifestações postadas entre os dias quatro de abril a dezesseis de maio:



² Disponível in:

<https://www.facebook.com/photo.php?v=711591932237590>.

Acesso em 25 de maio de 2014. No vídeo aparece um jovem pedreiro conhecido como Peteleco da Viola expondo a sua indignação com o governo através de sua musicalidade. A música é intitulada "Fala Sério", "Fala sério, que eu não sou menino/Não sou Severino/E nem recebo propina mensal/Fala sério, lá o tempo está feio/E a bomba do correio explodiu no planalto central" (...)



Nessa sequência, nos chama a atenção a quantidade de pessoas públicas inseridas nas montagens para produção do texto-imagem com enunciados e contextos diferentes. No primeiro, a figura do apresentador de TV Sílvio Santos “anunciando” que aquilo foi bem bolado. Em seguida outra montagem com a imagem da presidenta, a qual remete sarcasticamente à uma crítica ao Marco Civil, Lei que estabelece diretrizes e regulamentações para o uso das redes na *web*. Na próxima imagem, aparece a figura de Obama “ordenando que se dê um oscar ao intérprete da música”, e aqui abrimos um parêntese para esta montagem a qual, até a data da seleção dos dados para este estudo, mais de mil e seiscentas pessoas já haviam curtido. Seguindo nossa análise, o próximo internauta faz uso da imagem e de uma frase propagadas nos discursos do ex-jogador Pelé com sua preocupação sobre a Copa do Mundo, sem considerar todas as questões demandadas pela população.

Para essa articulação e para a compreensão desse diálogo, é preciso que se tenha um ampliado nível de informação e que

conexões sejam feitas a partir de cada detalhe tanto do aspecto verbal quanto visual. Após essa, entra também no diálogo a figura de um anônimo, à qual foi acrescentada a frase “*falou tudo e mais um pouco*”. Em seguida, foi postada uma imagem de uma mulher acionando um canhão de “curtidas” direcionado agora a toda postagem.

Em todos esses casos, as montagens feitas se caracterizam como um texto multimodal, em que o texto verbal é colocado sobre o visual, que mesmo tendo origens distintas, se conjugam por conexões, por hipertextos e produzem um sentido que foge aos limites da própria intenção do produtor.

O diálogo na rede prossegue e novas imagens são acrescentadas à postagem,



Agora, com uma imagem sem acréscimo de texto verbal, apenas a figura do jogador Oscar, cujo nome, por ser homógrafo da premiação anteriormente já mencionada na montagem feita com a figura de Obama, referencia também a entrega de um oscar ao intérprete da música. Em seguida, aparece a imagem de um objeto, remetendo tanto ao registro na rede como ao comentário anterior considerando a figura de Oscar, mas a usuária faz uso apenas de

uma imagem de um registro de água. A interação na rede foi sequenciada com muitas outras participações.

O fato é que, para fazer uma leitura dessa nova maneira de dialogar na rede, é preciso levar em consideração as representações, os símbolos, os artefatos de todo o contexto e toda a carga ideológica, discursiva e cultural tanto das palavras como das imagens. Além disso, esse novo modo vem extrapolando as dicotomias verbal-imagético, real-virtual, leitor-autor porque todos podem tecer o texto e produzir novos textos, criando, recriando, ressignificando. Sá e Albuquerque (2000) já traziam, com base em Aarseth, essa visão acerca da comunicação em rede como um *cibertexto*, a que o usuário não apenas lê, mas explora ativamente, simultaneamente como leitor e autor. Nesse sentido, o *cibertexto* não compreende uma categoria “nova” ou “revolucionária” de textos que teria surgido a partir das novas tecnologias da informática, mas de uma outra perspectiva acerca da textualidade (ALBUQUERQUE E SÁ, 2000).

Com esse efeito, Lévy (1996) aponta para os artifícios de leitura levados adiante pelos hipertextos, pelas hipermídias ou multimídias. Para o autor, os dispositivos hipertextuais constituem uma espécie de objetivação, de exteriorização e de virtualização dos processos de leitura, posto que ler consiste em selecionar, esquematizar, construir uma rede de remissões internas ao texto, associar a outros dados e integrar as palavras e as imagens a uma memória pessoal em reconstrução permanente (LÉVY, 1996). Castells (2001, apud Teixeira e Moura 2012) por sua vez, afirma que o hipertexto é múltiplo e individual, feito de expressões culturais, multimodais, recombinações em novas formas e novos significados.

Em todos esses casos, é preciso que “o leitor” e o “produtor” dessas comunicações acionem, façam *hiperlinks*, outros elementos extravirtuais para compreender a natureza desses diálogos, porque, além do contexto cultural e social no qual são produzidas, encontram-se atravessadas por outro elemento que é determinante e carregado por uma linguagem própria e desapropriada: a imagem. Desapropriada no sentido de que ela não é uma propriedade. É um dizer sem dono, visto que seus sentidos, nas palavras de Gomes (2004), são híbridos, abertos e moventes. Dessa maneira, a imagem está na rede, mas seus sentidos a ultrapassam; forjam novas redes, novas interconexões, afetam a vários espectadores de modos diferentes.

Em nota, já dizíamos que

(...) ao se colocar diante de uma imagem, o interactante também se coloca com seus sentidos e idiosincrasias, posto que está diante de uma realidade que possui uma materialidade a mais que a do símbolo: o sujeito se porta diante de uma representação que retrata materialmente aquilo que as palavras só representam no plano mental. Desse modo, a imagem possui uma dupla representação, uma vez que a criação/reprodução dessa materialidade plástica contém em si uma interpretação da realidade. Outra questão importante neste sentido é que a racionalidade requerida para “ler” a imagem, parece estar atrelada à sensibilidade que a imagem desperta no sujeito, portanto, além de saber o que a imagem significa culturalmente naquele contexto, os interactantes costumam “sentir” a imagem. Isto faz com que o processo de produção de sentido seja localizado, complexo, híbrido e favorável às abordagens transversais, uma vez que o paradigma que dá sustentação a este processo não é aquele da fragmentação ou mapeamento dos territórios do conhecimento, mas sim, o paradigma rizomático, deleuziano (GOMES e SILVA, 2013, p. 457).

Daí que entender esse movimento da comunicação em rede(s) demanda os enunciados da multimodalidade do discurso,

dos hipertextos e do conhecimento em rede, posto que não se trata apenas de um artefato cultural ou um modismo de uma geração, mas de um fenômeno linguístico. Ainda nas palavras de Gomes,

a imagem como signo linguístico, uma representação socialmente partilhada se presta a diversos fins e intenções. Além de transmitir mensagens e informações, ela cria uma rede de significados sub-reptícios que permeia e afeta o movimento dinâmico da sociedade. Seus sentidos escapam a mera tradução verbal. Ela cria espaço próprio do dizer, faz transgressões e transmutações. Forja sentidos insuspeitados relacionados ao inconsciente e ao enigmático. Uma cadeia flutuante de significados que atravessa e vai além do sentido conotativo e denotativo, simplesmente (GOMES, 2004, p. 61).

Portanto, a comunicação e a produção de sentido nos discursos analisados estão fortemente articuladas por essa rede de significados que as imagens produzem e são produzidas e, por isso, não podem ser tratadas como processos lineares. Além disso, demandam um constante revezamento entre os processos de produção e recepção do diálogo entre os sujeitos com ambiente tanto real como virtual, com os elementos tanto visuais como verbais e com as subjetividades e a racionalidade habitadas em todos esses elementos.

3. Considerações Finais

Compreendemos, portanto, a imagem como uma ferramenta comunicativa, que suscita ao sujeito maior participação com o fenômeno representado e com o diálogo produzido a partir dela. Trata-se, pois, de uma representação e/ou de uma simulação da realidade, que se desvela numa meta narrativa e remete,

necessariamente, à leitura do contexto social, ideológico e cultural da produção.

Nessa reflexão, entendemos que essa comunicação na rede acontece por redes, por conexões e por intermédio da forma com que os usuários veem e compreendem o mundo, e como essa compreensão incide na elaboração de imagens que se efetivam nos diálogos, nas interações e na linguagem. É fato que a imagem sempre esteve a favor da comunicação. Configurada por estruturas profundas (cultura, sociedade, linguagem, simbologia, ideologia), é, notadamente, um meio de representar e compreender o mundo. É religante, desprendida dos estatutos da lógica e aberta à criação de novos olhares, novas percepções e novos significados, por isto se presta inteiramente aos hipertextos, à linguagem virtual e à comunicação em rede, a qual inclui cada vez mais as massas.

4. Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, A. E SÁ S. P. **Hipertextos, jogos de computador e comunicação**. Revista FAMECOS Porto Alegre nº 13 dezembro 2000.
- DIONÍSIO, A. P. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.
- GOMES, A. R. **Falando em imagens! O processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades do ensino da língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004
- GOMES, A. R. & SILVA, N. O. **Imagem e conhecimento: sentidos moventes, emergências e aprendizagem**. REU, Sorocaba, SP, v. 39, n. 2, p. 451-461, dez. 2013. Disponível in <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=1717&path%5B%5D=1605>
- KRESS, G. E BEZEMER J. **Writing in Multimodal Texts : A Social Semiotic Account of Designs for Learning**. DOI: 10.1177/0741088307313177. 2010. Disponível in: <http://wcx.sagepub.com/content/25/2/166>

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. Ed. 34. 1996.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais**. In. Mediamente! Televisão, cultura e educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília. Ministério da Educação, 1999.

TEIXEIRA, D. O E MOURA, E. **Chapeuzinho vermelho da cibercultura: por uma educação linguística com multiletramento**. In: ROJO, R. MOURA, E. Multiletramento na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

BLOGS PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS DIGITAIS: LINKS PARA A AÇÃO DOCENTE¹

Williany Miranda Silva (UFCG/UFMG)
williany.miranda@gmail.com

RESUMO: Este artigo se propõe a responder se os saberes que as atividades postadas nos blogs pedagógicos em análise são favorecidos pelas práticas digitais utilizadas. Para tanto, identificamos a diversidade de práticas subjacentes às atividades postadas e comparamos a sua utilização em blogs criados e administrados por professores da educação básica. Após a identificação e caracterização das atividades e tomando a noção de letramento digital (MARCUSCHI, 2004) e de saberes docentes (TARDIF, 2007); os dados sinalizaram que as práticas digitais mais recorrentes dizem respeito à reprodução de imagens, textos e figuras em detrimento da produção de vídeos e são decorrentes tanto da dificuldade em dominar os procedimentos técnicos que envolvem a mídia digital (saberes tecnológicos) quanto da habilidade em mobilizar os conteúdos específicos (saberes curriculares) a serem divulgados no ambiente virtual.

PALAVRAS-CHAVE: BLOG PEDAGÓGICO- PRÁTICAS DIGITAIS E ENSINO

ABSTRACT: *This paper has the purpose to answer if knowledge, contained in posted activities, in the analyzed pedagogic blogs, is favored by digital practices used in them. Therefore, we identify the diversity of underlying practices from the posted activities and compare its use in three blogs created and managed by basic education teachers. After identifying and characterizing the activities, based on digital literacy notion (Marcuschi, 2004) and teachers' knowledge (Tardif, 2007), we can affirm data signaled that the most used digital practices were images, texts and pictures instead of videos production. This could be explained by the difficulty with technic procedures that involves digital media (technologic knowledge) and with ability mobilization to specific contents (curriculum knowledge) to be divulged in virtual environment.*

KEYWORDS: Pedagogic blogs. Digital practices. Teaching

¹ Esse texto é uma versão modificada de trabalho anterior apresentado no VIII SELIMEL, evento bienal apresentado na UFCG, Campus I, Campina Grande-PB.

0. Considerações iniciais

Os profissionais de ensino e aprendizagem têm encontrado boas oportunidades para relacionar o uso da tecnologia digital ao contexto de sala de aula, como potencial viabilizador da experiência do sujeito em formação com as diversas oportunidades de mídias incorporadas ao seu cotidiano, (COSCARELLI, 2006 e RIBEIRO, 2007). Com isso, a educação entra no contexto informatizado, seja através do ensino de educação a distância, ou presencial, como uma experiência, por vezes, controversa; entretanto, sem volta.

Ser letrado digitalmente é um conceito que vai além do privilégio em dominar o uso da leitura e da escrita para situações específicas e diferenciadas segundo a demanda social. A tecnologia da informação, através do computador e da internet, veio modificar a forma como as pessoas se comunicam, conforme anuncia Lévy (2004 [1993]). Os internautas, ao saberem de algum fato, compartilham-no, instantaneamente, em redes sociais e a divulgação atinge os mais variados leitores.

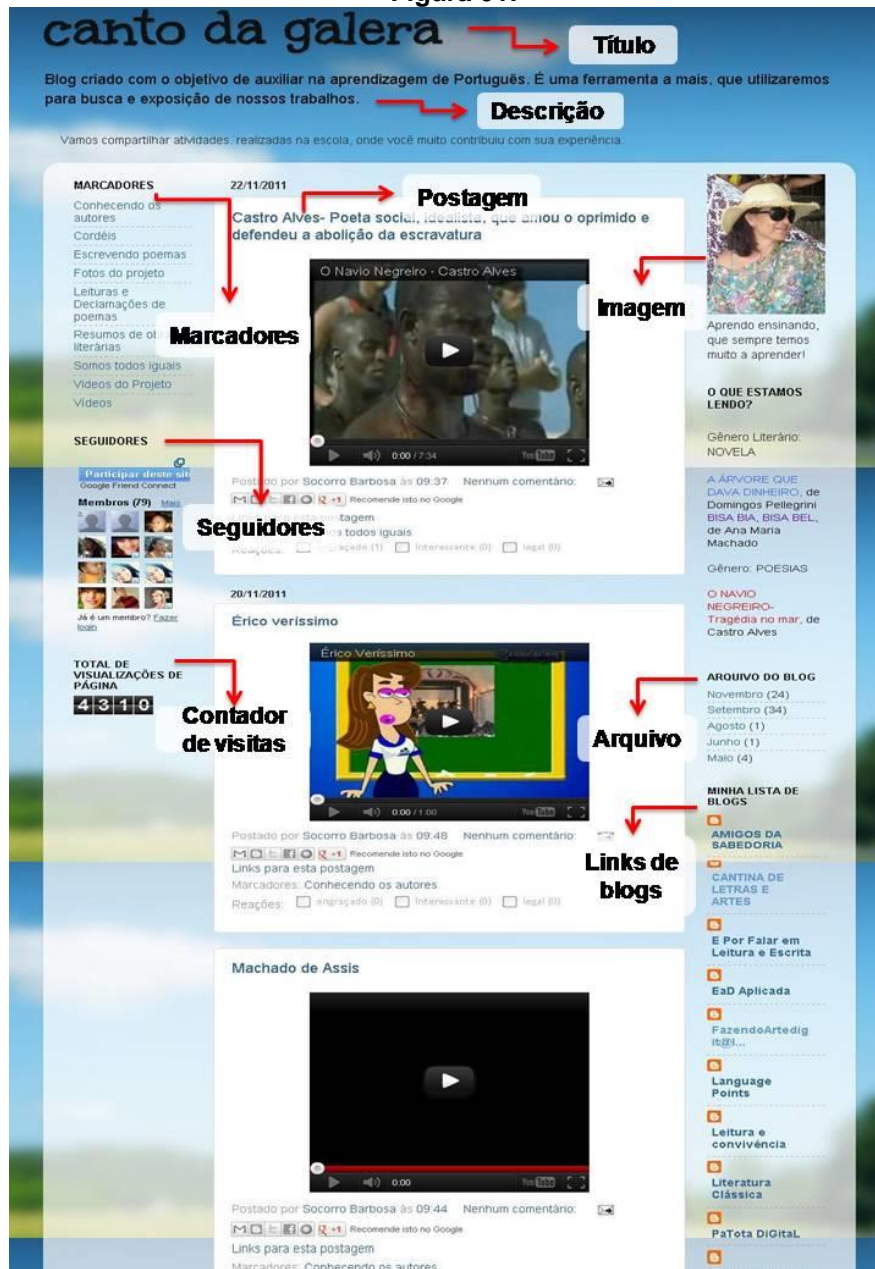
A internet abriga uma heterogeneidade de ambientes virtuais (ambiente web, e-mail, foros de discussão,...), e estes possibilitam a existência de gêneros emergentes (e-mail, chat, aula virtual, “blogs”, dentre outros) cuja interatividade e manipulação podem sofrer interferências do usuário, permitindo muitas maneiras de participação. Essa participação é caracterizada pelo intenso uso da escrita, integrando recursos semióticos como *emoticons*, e marcas de polidez, favorecendo a descontração e a informalidade nas construções discursivas, (MARCUSCHI, 2004).

A partir desse panorama, a questão posta a fim de instigar a reflexão do tema articulado ao contexto de ensino e aprendizagem é: Os saberes, que as atividades postadas mobilizam, nos blogs pedagógicos, em análise, são favorecidos pelas práticas digitais utilizadas? Para respondê-la, contemplamos algumas noções básicas acerca da ideia de *blog pedagógico* (SILVA, 2013), bem como os saberes mobilizados ante a utilização de práticas letradas digitais para o ensino de leitura e de escrita. Com isso, nosso objetivo é contribuir com o estudo sobre blogs, analisando 03 deles, construídos e utilizados por três professores, durante o exercício profissional nas escolas a que estão vinculados, na cidade de Campina Grande, Paraíba.

1. Descrição do espaço virtual: o blog pedagógico

Os blogs, a que nos referiremos para tratarmos da relação entre as práticas letradas digitais e as atividades de leitura e de escrita mobilizadas, foram criados por professores do ensino fundamental e médio. Eles podem ser encontrados nos endereços mencionados no rodapé das Figuras 01, 02 e 03:

Figura 01:



<http://cantodagalera.blogspot.com/>, gravado em 20.08.2012.

Na figura 01, o blog “Canto da Galera” possui oitenta seguidores, em geral, alunos ou usuários de blog que circulam entre os ambientes presenciais e virtuais, com o mesmo objetivo. Da

primeira postagem (17 de maio de 2011) até a última registrada (13 de dezembro de 2012), constataram-se dezenove meses de movimentação com postagens variadas e alguma interatividade.

Figura 02:

The image shows a screenshot of a Blogger blog titled "CANTINA DE LETRAS E ARTES". The page layout includes a header with the title, a description of the blog's purpose, a main post titled "Professores do Colégio Estadual da Prata homenageiam Luiz Gonzaga, no seu centenário, trabalhando suas obras em sala de aula", and a sidebar with categories, followers, and a visit counter. Red arrows point to specific elements: "Título" (Title), "Descrição" (Description), "Postagem" (Post), "Marcadores" (Labels), "Seguidores" (Followers), "Arquivo" (Archive), and "Contador de visitas" (Visit Counter).

Título
CANTINA DE LETRAS E ARTES

Descrição
Visa ser um instrumento de consulta, leitura e divulgação de produções escolares de variados gêneros textuais, para alunos do Ensino médio do Colégio Estadual da Prata em Campina Grande PB.

Postagem
17 de junho de 2012
Professores do Colégio Estadual da Prata homenageiam Luiz Gonzaga, no seu centenário, trabalhando suas obras em sala de aula

Marcadores
A PROSTITUIÇÃO FEMININA (1)
ARTIGOS (3)
CHARGES (1)
CRÔNICAS (1)
FATOS HISTÓRICOS (1)
MENSAGENS (1)
PINTURAS E PINTORES FAMOSOS (1)
POESIAS (3)
PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS (1)
TIRAS (1)
VIDA E OBRAS (1)
VÍDEOS (4)

Seguidores
59 seguidores

Arquivo
2012 (2)
Junho (1)
Professores do Colégio Estadual da Prata homenageiam...
Maio (1)
2011 (21)

Contador de visitas
TOTAL DE VISUALIZAÇÕES: 5861

<http://interativoprata.blogspot.com>, gravado em 20.08.2012.

Na figura 02, o blog "Cantina de Letras e Artes" exibe 59 seguidores com o mesmo perfil dos demais blogs, embora com

maior participação nas atividades postadas. Dos doze marcadores e algumas postagens sem enquadre, têm-se apenas três marcadores sem comentários. Da primeira postagem (17 de maio de 2011) até a última registrada (07 de junho de 2012), constataram-se treze meses de movimentação com postagens variadas com forte interatividade, se comparada aos blogs 01 e 03.

Figura 03:

The image shows a screenshot of a blog post from 'fazendoartedigital2011.blogspot.com'. The post is titled 'Técnicas: práticas escritas em contexto digital!' and is dated 'TERÇA-FEIRA, 14 DE AGOSTO DE 2012'. The main content is a text-based post by 'FazendoArteDigital' about 'Pelas ruas da invisibilidade' by Gabrielle Leticia Albuquerque Silva. The post includes a small illustration of children and a list of tags such as 'FAZENDO TEXTO TEATRAL', 'Quem sou eu', 'Apresentação', 'Fábulas', 'Contando contos', 'Compos', 'Maravilhosos', 'Produzindo fábulas', 'Produzindo contos', 'Fazendo poesia', and 'Textos multimodais'. The right sidebar features a 'RECADOS DE INCENTIVO SÃO BEM VINDOS' section with a list of visitors, a 'FOLLOW BY EMAIL' section with an email input field and a 'Submit' button, a 'MARCADORES' section with a globe icon, and a 'SEGUIDORES' section showing 2,090 followers. The bottom of the page shows the date 'QUINTA-FEIRA, 12 DE JULHO DE 2012' and the text 'Mania, a empregada'. Yellow labels with red arrows point to various elements: 'Título' (title), 'Postagem' (post), 'Recados' (notifications), 'Pesquisa' (search), 'Cadastro de emails' (email subscription), 'Localizador de visitantes' (visitor locator), 'Contador de visitas' (visit counter), and 'Seguidores' (followers).

<http://fazendoartedigital2011.blogspot.com/>, gravado em 20.08.2012.

Na figura 03, o blog “Tessituras: Práticas escritas em contexto digital” apresenta 38 seguidores, aparentemente, com o mesmo perfil dos blogs anteriores- alunos e colegas profissionais interessados em acompanhar e colaborar através das atividades realizadas. Este blog é o que menos revela participação de seguidores em comentários, pois apenas três deles aparecem em dezesseis marcadores. Destes, oito enfatizam a produção e oito destacam a reprodução de variados gêneros.

As rubricas em destaque nas três figuras destacam os *gadgets* (aplicativos ou ferramentas disponibilizados em outros sites) e outros elementos que compõem o formato estrutural dos blogs, possibilitando uma visualização ampla dos componentes que integram cada um deles, podendo ser melhor visualizados a partir do acesso aos mesmos, através dos links em destaque, ao final de cada figura.

Os formatos são semelhantes, com a presença de um título e descrição geral dos suportes, postagens e marcadores diversos. A identificação de um contador de visitas e de seguidores está relacionada à popularidade dos blogs, e cabe ao administrador acompanhar o interesse dos usuários em função das visitas e contribuições, via comentários (espaço aonde o usuário expressa opinião sobre determinada postagem) para a manutenção da vida útil do espaço virtual.

O tratamento metodológico dos dados é de natureza descritivo-interpretativista, uma vez que buscamos interpretar os fenômenos inseridos no contexto em que se encontram, desconsiderando dados quantitativos. Nesse caso, trata-se de uma abordagem que se preocupa em produzir descrições adequadas ao contexto educacional e análises que enfatizem e expliquem os

processos sociais que determinam e influenciam o ensino e a aprendizagem nas escolas. Apesar de particular e localizada, a metodologia tem se mostrado relevante para reconhecer comportamentos similares de professores e alunos em outras situações (MOREIRA e CALEFFE, 2006).

Dada à natureza exploratória da experiência com blogs, relacionada às vivências dos sujeitos envolvidos (professores e alunos), tem-se uma pesquisa cujo formato enquadra-se no estudo de casos múltiplos com evidências documentais, em que pudemos identificar práticas de letramento digital.

Assim, constatou-se que os três blogs apresentam recursos de integração de diversas mídias no interior do suporte, e a observação dos marcadores permitiu sistematizar as postagens das atividades, segundo a discriminação no quadro 01, que segue:

Quadro 01: Presença das atividades digitais nos blogs pedagógicos

Caracterização das atividades	BLOG 01	BLOG 02	BLOG 03
Digitalização de textos resultante de tarefas	X	X	X
Reprodução de textos divulgados em sites	X	X	X
Reprodução de imagens divulgadas pela internet	X	X	X
Inserção de imagens e textos reproduzidos pela internet	X	X	X
Inclusão de fotografias resultante de atividades presenciais	X	X	∅
Reprodução de vídeos fornecidos por outros sites	X	X	∅
Produção de vídeos pelos alunos	X	∅	X

A análise dos casos múltiplos, em paralelo, possibilita uma reflexão em torno das atividades, discriminadas em função da recorrência com que as postagens aparecem e revelam-se produtivas nos blogs, identificadas como: Digitalização de textos resultante de tarefas, Reprodução de textos divulgados em sites, Reprodução de imagens divulgadas pela internet, Inserção de imagens em textos reproduzidos pela internet, dentre outras. A seguir, recolheremos alguns exemplos presentes nos blogs para as nossas reflexões, revelando níveis diferenciados de letramento digital ao relacioná-las aos saberes implicados para a sua realização.

2. Blogs pedagógicos e práticas digitais

Segundo Miller (2012), a proliferação de blogs de vários tipos (jornalísticos, políticos, educativos...) contempla outros gêneros, dissolvendo-se a coincidência entre os gêneros e o meio. A persistência, nesse caso, não é apenas do meio, mas das formas retóricas recorrentes (cronologia reversa, os links, os comentários, o tempo presente, a brevidade) e as expectativas da audiência promovida por essas formas.

O blog pedagógico, nos moldes em que estamos defendendo, trata-se de um suporte que disponibiliza ações didáticas (constituídas de vários gêneros), com formato e funcionamento variável a depender do propósito do administrador (potencialmente na figura do professor). Para tanto, a sua construção orienta-se por um objetivo e conteúdo específicos de postagens não só voltadas para o ensino e aprendizagem de atividades escolares, mas também para funcionar como um instrumento de consulta, leitura e

divulgação de outras produções expostas na rede sob variados gêneros textuais. Evidencia-se um planejamento oriundo de uma situação presencial com audiência presumidamente restrita e prevista- os alunos, mesmo que o administrador não limite tal acessibilidade a esses sujeitos.

O administrador, em geral, está comprometido com várias situações de ensino de diversas turmas em níveis diferentes, ou ainda, várias turmas no mesmo nível. Nesse caso, a audiência presumida eclode, dentro de um universo limitado ao campo escolar nas figuras do(s): administrador, professor, cuja função predominante é a de postador de material, gerenciador de comentários ou mediador; autores das postagens, alunos ou convidados que produziram material para alimentar os marcadores; e seguidores, alunos, ex-alunos, colegas do administrador ou desconhecido.

Por último, destacamos a temática, como outra característica desse espaço, pois a mesma gravita em torno dos propósitos do blog, o que vai influenciar no estilo/exposição do material: unidade temática do bimestre escolar, inserção de atividades num tema global, realimentado durante a sua existência, conforme o projeto do administrador. Embora nem tão populares assim, eles podem servir para divulgar o resultado de ações coletivas, fruto de um trabalho colaborativo entre professor e alunos de diversas turmas com uma vida útil possível de ser prolongada ou retomada conforme o projeto didático do professor.

Para que um professor seja considerado letrado digitalmente, no sentido de criar e alimentar um blog pedagógico, por exemplo, é necessário que ele se aproprie de determinados comportamentos que incluem desde os gestos e o uso de periféricos do computador

até a leitura e escrita de gêneros que são publicados em ambientes virtuais, Lévy (1996) e Ribeiro, (2008).

Dessa forma, a demanda de práticas de letramentos é cada vez mais variada e exigente em nossa sociedade e se apresenta como um verdadeiro desafio ao professor que não deve ficar à margem dessas exigências, uma vez que lida com sujeitos em formação. As práticas digitais são uma necessidade básica primária para a manutenção do blog e estão presentes em procedimentos variados ou específicos que variam desde a simples digitação de textos a serem postados, passando pela reprodução de informações, através de links que promovem outros sites e a reprodução de imagens e sons pertinentes ao conteúdo planejado até a edição de vídeos ou transferência de imagens de um suporte para outro.

São comuns às três figuras e podem ser interpretadas como evidência de procedimentos e estratégias que exploram a produção e transferência de imagens advindas de outros suportes tecnológicos. Na análise ora relatada, os exemplos 01 e 02 destacam a natureza do artefato tecnológico. Pode ser com exposição de fotos, como no marcador “Fotos do Projeto” (Figura 01), a seguir:

Exemplo 01: Fotos do projeto (Figura 01)

Fotos variadas do projeto Patativa do Assaré



Emoção após a apresentação do grupo de dança

Postado por Socorro Barbosa às 13:30 2 comentários: 

 Recomende isto no Google

Links para esta postagem

Marcadores: Fotos do projeto

Ou ainda, do marcador “Propaganda”, conforme se verifica na Figura 03, que segue:

Exemplo 02: Propaganda (Figura 03)

QUINTA-FEIRA, 27 DE SETEMBRO DE 2012

The Black House Shampoo



Postado por FazendoArteDigit@l... às 17:14 Nenhum comentário:

Marcadores: Propaganda...

Trata-se de fotografia e filmagens criadas em função de uma culminância de atividade extra-sala de aula. O vídeo da propaganda, exemplo 02, apresenta um título “Trabalho de redação” e tem os créditos para direção e atores que são os próprios alunos da turma. Merece destaque em comparação com os exemplos posteriores desta seção, em razão de o material ser exportado para o blog vindo de uma fonte externa, atestando a viabilidade da tarefa pelas práticas letradas digitais necessárias à alimentação do suporte além de práticas sócio-culturais (registro de culminância de evento preparado e executado na escola, envolvendo a comunidade-exemplo 01). Trata-se de um fazer, executar e divulgar atividades localizadas num contexto pertinente, através de artefatos como os dispositivos eletrônicos disponíveis em interação tanto com o meio quanto com os sujeitos presentes, (MACHADO, 2007). Essas atividades, contudo, não são representativas, uma vez que aparecem de forma assistemática e pouco expressiva nos blogs.

Por outro lado, ainda ressaltando as práticas digitalizadas, existem outras postagens em que se constatam procedimentos cuja reprodução de textos e imagens advindos da própria internet, é bastante expressiva, conforme se podem listá-los a partir de marcadores existentes nos blogs, denominados: “Conhecendo os autores” e “Somos todos iguais”, (Figura 01), “Charges”, “Crônicas”, “Fatos históricos”, “Mensagens”, “Pinturas e pintores famosos”, “Tiras”, “A prostituição feminina”, “Artigos”, “Poesias”, “Vida e obras” e Vídeos (Figura 02); e “Contando contos”, “Contos maravilhosos”, “Textos multimodais” (Figura 03). A reprodução de charges conforme ilustra o exemplo 03, que segue, é recorrente. Vejamos:

Exemplo 03: Charges (Figura 02)

Mostrando postagens com marcador **CHARGES**. [Mostrar todas as postagens](#)

terça-feira, 17 de maio de 2011

Abuso de autoridade contra a mulher...



Fonte: <http://jornaldaparaiba.globo.com>

Postado por Wilton às 23:24 4 comentários:

Recomende isto no Google

Marcadores: CHARGES

Além desse exemplo, outro que é expresso nos blogs, em análise, dada a facilidade com que se reproduz a partir do “copia” e “cola” dos ambientes virtuais, é a imagem de textos como exemplificado a seguir. Vejamos:

Exemplo 04: Contos maravilhosos (Figura 03)/Postagem: 02/06/2011

— Chapeuzinho Vermelho.
— Um nome bem certinho para você. Mas diga-me, Chapeuzinho Vermelho, onde está indo assim tão só?
— Vou visitar minha avó, que não está muito bem de saúde.
— Muito bem! E onde mora sua avó?



— Mais além, no interior da mata.
— Explique melhor, Chapeuzinho Vermelho.
— Numa casinha com as venezianas verdes, logo após o velho engenho de açúcar.
O lobo teve uma ideia e propôs:
— Gostaria de ir também visitar sua avó doente. Vamos fazer uma aposta, para ver quem chega primeiro. Eu irei por aquele atalho lá abaixo, e você poderá seguir por este. Chapeuzinho Vermelho aceitou a proposta.
— Um, dois, três, e já! — gritou o lobo.
Conhecendo a floresta tão bem quanto seu nariz, o lobo escolhera para ele o trajeto mais breve, e não demorou muito para alcançar a casinha

da vovó.
Bateu à porta o mais delicadamente possível, com suas enormes patas.

Os exemplos 03 e 04 ilustram de forma representativa as postagens de materiais de reprodução que sistematicamente aparecem nos blogs. Contrariamente aos exemplos 01 e 02, estes são recorrentes e de fácil acesso (Conferir quadro 01). Não necessita de artefato além do próprio computador, e do acesso à internet, na forma de vários endereços para que um amplo material esteja disponível e ao alcance dos usuários nos referidos suportes.

De fato, a mídia eletrônica consiste num indiscutível instrumento de apoio às atividades de ensino, pois as opções oferecidas satisfazem as necessidades informativas, numa urgência típica da atualidade, complementando-se com o apelo visual e auditivo que a tecnologia permite.

Nos quatro exemplos em destaque, as situações de práticas digitais confrontam níveis de letramentos variados; e nesse sentido, discordamos de Ribeiro (2008) que parece generalizar a condição de “ser letrado digitalmente”. Ora, há tantos aplicativos surgindo, que até mesmo para quem lida diretamente com essas tecnologias volta e meia se encontra perdido ou “atrasado” para o seu adequado funcionamento.

Mais justo seria refletir as condições de letramentos, (BARTON E HAMILTON, 2000), mesmo o digital, numa escala de urgência. Para determinados usos, alguns conhecimentos mínimos, são suficientes para o usuário ser introduzido no ciberespaço, embora já rapidamente superados, como fazer pagamentos e inscrições *on line*, enviar e responder *e-mails*, participar de redes sociais, por exemplo.

À medida que o usuário vai se apropriando do uso dessas práticas iniciais, outras vão sendo solicitadas, e o contato com a máquina passa a ser uma necessidade também profissional. Nesse ponto, a identificação de práticas digitais subjacentes às atividades de leitura, de escrita e de escuta revela profissionais com graus de letramentos variados, embora ativos e desafiados para fazer uso da tecnologia digital a serviço de seus objetos de ensino. Não se trata de rotular um administrador que posta mais reprodução de textos, imagens e vídeos como dotado de menos letramento digital do que o que posta uma produção de vídeo, resultante de uma atividade escolar planejada.

O domínio tecnológico não precisa estar na mão de um só, pois se a atividade se caracteriza como mediada, interativa e interpessoal (MACHADO, 2007), a descentralização desse conhecimento pode ser um instrumento útil ao professor-

administrador, para encontrar uma situação de ensino muito mais cooperativo do que impositivo, com seus alunos. É também possível que, nessa troca, conflitos, como falta de interesse pelo conteúdo, indisciplina, desmotivação de ambos, sejam minimizados, e alunos também se sintam no centro dessa relação de poder: poder ensinar, poder aprender, poder fazer.

Os papéis do professor e as definições de ensino decorrentes estão implicados no *como-fazer* a partir dos modelos de ação² que regulam a educação. Nesse sentido, o trabalho docente não pode se restringir a um tipo de ação específica, uma vez que no seu entorno são variáveis para as atividades pedagógicas: a sala de aula, a sua prática docente e, ainda, a constituição dos sujeitos- aluno e professor, construídos com base na interação e negociação dos atores. Postagens como as ilustradas nos exemplos 01 e 02 deixam ver ora um professor preocupado com um projeto, enquanto que postagens como as ilustradas em 03 e 04, identificam um professor mais preocupado com a potencialidade do suporte. Essas diferentes atuações do blog evidenciam uma ambiguidade quanto ao objetivo em utilizá-lo como um fazer-saber, o saber docente vem à tona, uma vez que precisam ser analisados à luz dos tipos de ação presentes na prática: “o saber-ensinar na ação supõe um conjunto de saberes ou competências diferenciadas”, (TARDIF, 2007:178).

² Para tratar de modelos de ação, Tardif (2007:169-170) apresenta o quadro “Oito tipos de ação na educação” baseado na tipologia weberiana clássica da ação social, sintetizando a complexidade na formação do ser humano: manipulador de fenômenos objetivos, sociais e humanos, negociador, normativo e atravessado por sua subjetividade nas emoções.

3. Considerações finais

Além do letramento digital, outras práticas letradas são ativadas ante a demanda exigida para ativação dos blogs enquanto suporte de ensino. Essa afirmação sinaliza a resposta para a pergunta posta na introdução do ensaio, ao indagar sobre as práticas letradas essenciais para a criação e manutenção de um blog pedagógico. Ora, a rigor, não basta apenas dominar uma linguagem tecnológica mínima, como a edição de textos ou de aspectos multimodais em uma postagem, é preciso também planejar, com antecedência, o objetivo da tarefa a ser realizada e a sua forma de inserção num contexto mais amplo bem como conhecer e utilizar aplicativos cada vez mais instigantes e disponíveis para dinamizar os blogs. Para tanto, a mobilização de práticas não só escolares como profissionais ou acadêmicas serão necessárias para a ativação de um blog que, embora pedagógico, estará disponível em redes sociais com funções sócio-discursivas diversas.

Há uma tensão constante, por parte do professor/administrador, entre o domínio de recursos que incrementa postagens, descaracterizando-as como próprias do universo escolar, e o planejamento adequado para mobilizar práticas de leitura e de escrita com um determinado propósito comunicativo.

Blogs pedagógicos não podem funcionar como uma lista de postagens expostas de forma assistemática, como os exemplos, disponíveis na *web*, invariavelmente tem evidenciado. As postagens deveriam destacar um conjunto de atividades com finalidades mais explícitas, resultantes de um processo coletivo e cooperativo das

práticas mobilizadas em um projeto didático previamente elaborado pelo professor/administrador em cooperação com o aluno; ou seja, produto de um fazer circunstanciado e atravessado por objetivos e contextos de uso de linguagem para motivar e atrair cada vez mais adeptos para o mundo digital com fins específicos.

4. Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. **Situated literacie**: Reading and writing in context. Londres, Routlege, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

DEVITT, A. J. **Writing Genres**. Carbondale.IL:Southern Illinois University Press, 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

_____. **O que é o virtual ?**, São Paulo, Ed. 34, 1996.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M; MACHADO, A. R. COUTINHO, A. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A e XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**: estudos./Angela Paiva Dionísio. Judith C. Hoffnagel (orgs.). São Paulo, Parábola editorial, 2012.

MOREIRA. H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PINHEIRO, P. A. Gêneros no mundo digital: um meio de “transdisciplinarizar” a escola. In.: GONÇALVES, A. V.; BEZARIM, M. (orgs.). **Interação, gêneros e letramento** – A (re)escrita em foco. São Carlos: Clara luz, 2009. p. 205-222

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela- letramento e novos suportes de leitura e de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Williany Miranda. Letramento digital e blog pedagógico em contextos de ensino. In: Manassés Morais Xavier. (Org.). **Ensino de língua Portuguesa**:

entraves, perspectivas e experiências tecidas. 1ed.Campina Grande: 2013, v. , p. 1347-1370.

UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO AMBIENTE MOODLE

Andreia de Bem Machado (UFSC)
andreiaдебem@gmail.com

Rogério Santos Pedroso (UFSC)
rogerio_pedroso@hotmail.com

Richard Perassi Luiz de Sousa (UFSC)
richard.perassi@uol.com.br

Francisco Antônio Pereira Fialho (UFSC)
fapfialho@gmail.com

RESUMO: O presente artigo trata do uso da hipermídia em formato de Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem (AVEA), no processo de mediação tecnológica das atividades didáticas do professor, na Educação a Distância ou presencial. O objetivo é justificar a necessidade de formação dos professores, visando atualizar e aprimorar sua prática, como professor-autor e professor-tutor, com os recursos hipermídia disponíveis no AVEA.

Palavras-chave: Docente. Ensino-Aprendizagem. Ambiente Virtual.

ABSTRACT: *This paper examines the use of hypermedia in virtual learning environment-learning format (AVEA) in teacher process of the technological mediation of learning activities in distance or face-to-face education. The aim is to justify the need for teacher training, seeking to update and enhance their practice as professor-author and teacher-tutor with hypermedia resources available on AVEA.*

Keywords: Teacher. Teaching and Learning. Virtual Environment

0. Introdução

O surgimento e a expansão das Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) atingiram a área de Educação nas modalidades presencial e a distância oferecendo diversas possibilidades e estratégias para os professores lidarem com a crescente produção e disseminação de informação e conhecimento.

No final da década de 1990, interligando computadores e outros dispositivos digitais, a rede mundial World Wide Web viabilizou formas diferentes de aprendizagem baseadas em computador (MOORE; KEARSLEY, 2007). O desenvolvimento da tecnologia permitiu a comunicação em distância entre as pessoas, por meio de palavras, sons e imagens digitalmente codificadas. Promoveu também a interatividade dos usuários, com diversos recursos tecnológicos disponibilizados pela computação em rede.

A comunicação multimídia a distância entre pessoas e a interativa com e através os recursos tecnológicos possibilitaram o conceito de *e-learning*, como aprendizagem através de recursos eletrônico-digitais, e a criação de salas virtuais para a promoção e a gestão da aprendizagem *on-line*, por meio do acesso à rede via internet.

A hipermídia é o principal recurso do modelo de aprendizagem em educação digital, seja presencial ou a distância, porque reúne recursos multimídia de maneira interativa e vinculada através da rede. Os sistemas ou textos em hipermídia são acessados pelos usuários, por meio dos aparatos eletrônico-digitais. Nas interfaces gráficas, há espaços para os usuários postarem textos escritos, sonoros e imagéticos, como redações, discursos verbais, músicas, infográficos, planilhas, imagens fotográficas fixas e dinâmicas como

nas cenas audiovisuais, entre outras possibilidades. Além de serem postados em páginas específicas, os textos multimídia também podem ser enviados através das vias digitais de comunicação. Além disso, é possível vincular conteúdos diversos por meio de *hiperlinks*, relacionando e complementando informações.

A codificação digital permitiu que a tecnologia multimídia expressasse diferentes linguagens no mesmo dispositivo ou suporte eletrônico. A organização e a hierarquização das linguagens em ambientes ou produtos digitais decorrem da composição de plataformas ou veículos digitais específicos. Destaca-se aqui a plataforma Moodle, que organiza e veicula um Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem (AVEA), que já é conhecido e utilizado por diferentes instituições educativas.

Na prática, o uso de um ambiente virtual quebra a hegemonia de diversos materiais pedagógicos impressos, entre esses, o livro didático, o caderno de exercícios e o diário de classe. Também, amplia e dinamiza o acesso a materiais e registros didáticos virtuais em, praticamente, qualquer momento ou lugar, inclusive, viabilizando o livre acesso e a permanência a distância dos estudantes e do professor no próprio AVEA.

Outra inovação foi a possibilidade de superar limites de espaço e tempo no processo educacional, pois os estudantes não necessitam ir fisicamente ao ambiente escolar, que pode ser virtualmente ocupado em qualquer horário, permitindo o constante acesso aos conteúdos. Isso flexibiliza o tempo para o desenvolvimento e a entrega das atividades e a comunicação com o professor e com os colegas.

Devido ao desenvolvimento da hipermídia AVEA, houve um aumento no número de cursos virtuais, tanto na modalidade

presencial quanto na distância. A interação entre professor e aluno acontece através de diversas interfaces de comunicações síncrona e assíncrona disponibilizadas por essa TCD.

A aplicação da hipermídia na área de educação contempla duas abordagens: (1) a primeira considera a hipermídia como recurso usado dentro do ambiente escolar e (2) a segunda considera a própria hipermídia como ambiente de ensino e educação.

Há instituições de Ensino Superior (IES), como universidades públicas e privadas, em que a hipermídia AVEA é um recurso de apoio às atividades do professor dentro do ambiente escolar, possibilitando-o a disponibilizar, acessar e gerenciar diferentes conteúdos, como artigos, *e-books*, produtos audiovisuais, *links* para *websites* e objetos educacionais abertos. A hipermídia também oferece espaços para a coleta de atividades, a fixação da aprendizagem e a intensificação das comunicações síncronas e assíncronas entre o professor e os estudantes. Nas mesmas IES e também em outras também são oferecidos cursos de Educação a Distância (EaD). Nesses casos, a base hipermídia AVEA é utilizada como o próprio espaço pedagógico no qual, através do acesso pela internet ou por redes particulares, acontece o processo de ensino-aprendizagem, que é virtual e *on-line*. Assim, as possibilidades instrumentais da hipermídia AVEA passam a ser básicos e centrais, deixando de serem percebidos como recursos complementares, porque devem ser suficientes para o desenvolvimento de todas as etapas do processo educativo.

Nos últimos anos, conforme os dados do censo de 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013), houve a crescente expansão dos cursos oferecidos a distância. As matrículas de estudantes na modalidade

EaD passaram de 1,2%, em 2002, para 14,7%, em 2011, totalizando 992.927 estudantes (INEP, 2013). Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABRAEAD, 2013), 5.772.466 era o número total de estudantes que, em 2012, cursavam EaD.

O crescimento da procura por cursos de graduação a distância exige a constante ampliação do número de docentes preparados para, especialmente, oferecer ensino de graduação e EaD através de recursos virtuais *on-line*. Portanto, este artigo trata das relações tecnológicas no processo de preparação docente para atuar didaticamente na hipermídia AVEA, através da plataforma digital Moodle, que oferece diversos recursos para a mediação das atividades didático-pedagógicas do professor.

1 Hipermídia e Educação

Atualmente, é comum considerar que “hipermídia” é um ambiente ou um produto digital multimídia, que permite a produção interativa com o usuário e a veiculação de textos ou discursos em diferentes linguagens verbais, visuais, sonoras e audiovisuais, também, dispõe de *hiperlinks* ou vínculos, estabelecendo conexões entre suas partes e, ainda, com outros ambientes ou produtos, através da rede digital.

Para Bairon (2011, p. 7), hipermídia é “[...] a expressão não linear da linguagem, que atua de forma multimidiática e tem origem conceitual no jogo”. Portanto, antes de ser o resultado do desenvolvimento tecnológico, hipermídia é uma “expressividade da linguagem”.

Stephania e Moura (2008, p. 5) consideram os produtos ou ambientes hipermidiáticos como “[...] sistemas digitais com arquitetura da informação não sequencial, os quais incluem múltiplos formatos de apresentação de informação e permitam ao usuário escolher seus caminhos dentro do sistema”.

Anteriormente à tecnologia informática e à comunicação por rede digital, diferentes recursos eram adotados para estabelecer vínculos ou conexões entre as partes de um produto. Assim, foram desenvolvidos arquivos com fichários, cadernos de endereços e telefones com partes demarcadas por letras do alfabeto, entre outras soluções, para identificar e relacionar diferentes conteúdos. Nos livros impressos, ainda há sumários, índices remissivos, notas de rodapé e referências bibliográficas, para vincular diferentes partes do livro ou para relacionar o seu conteúdo com outras publicações.

Com o desenvolvimento da tecnologia informática, na segunda metade do século XX, e com o advento da internet na década de 1990, iniciou-se o processo de consolidação e popularização da hipermídia. A ampliação global da rede digital, com a proliferação dos vínculos ou *hyperlinks* diversificou e dinamizou as *infovias*, e estas interligaram e constituíram o ciberespaço e promoveram a circulação das informações em diferentes linguagens, divulgando as ideias, os símbolos e os mitos, que constituem a cultura cibernética ou a cibercultura, com padrões e modelos ideológicos, comportamentais e mercadológicos que modulam os pensamentos e os comportamentos das pessoas (CASTELLS, 2003).

Por sua vez, tradicionalmente, os produtos didáticos também foram organizados para estabelecer diferentes conexões, por exemplo, entre a leitura e a prática, pois a aprendizagem requer informações, instruções e, também, práticas ou exercícios. Por

exemplo, além de se beneficiarem de diferentes linguagens, como textos escritos, gráficos, mapas e imagens em geral, os livros didáticos também foram associados aos cadernos de exercícios ou organizados em unidades, sendo algumas destinadas ao conteúdo informativo e outras às instruções e aos exercícios.

Os objetos e os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem a distância recursos multimídia, interativos e hipertextuais, que favorecem a realização das atividades didático-pedagógicas, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. Por isso, tais objetos e ambientes digitais foram consolidados como soluções privilegiadas para as áreas de Ensino e Educação.

Basto e Mazzardo (2004) acreditam que a pessoa e a atividade do professor são valorizadas com a denominação AVEA, indicando-o como responsável pelo planejamento e pela aplicação das atividades didáticas. A característica hipermídia do ambiente virtual oferece recursos para o professor planejar, compor e propor aulas e atividades interativas e multimídia, com textos verbais, visuais, sonoros e audiovisuais, podendo conectá-las com diferentes instrumentos, como calculadora, bússola, mapas, régua, e com diferentes ambientes, como bibliotecas virtuais e todos os *websites* interessantes que estiverem disponíveis na rede.

Os recursos interativos permitem realizar a comunicação assíncrona, através de mensagens de *e-mail*, ou síncrona, através de grupos de discussão denominados de *chats*. A plataforma hipermídia ainda pode oferecer espaços para a postagem e comunicação de tarefas, notas e anotações, dinamizando a gestão do processo pedagógico. Portanto, é um sistema que oferece recursos de comunicação e interação, com o “[...] propósito de promover aprendizagem não desvinculada de um processo de

ensino que é sistemático, organizado, intencional e tem caráter formal” (CATAPAN; MALLMANN; ROCARELLI, 2006, p. 1).

Entre as diferentes plataformas digitais que suportam os ambientes digitais de ensino e aprendizagem, destaca-se aqui a plataforma Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) que, como o próprio nome indica, trata-se de um ambiente de aprendizagem dinâmico, destinado ao gerenciamento do processo virtual de ensino-aprendizagem. A plataforma sustenta uma interface gráfica funcional, configurada por módulos e recursos passíveis de serem utilizadas pelos professores (PEDROSO, 2009).

A criação da base Moodle foi decorrente dos estudos realizados, em 1999, durante o doutoramento de Martin Dougiamas em parceria com Peter C. Taylor, que era seu professor orientador em Curtin University of Technology, EUA. O registro da patente foi realizado na categoria *software open source* (*software livre*), com base na GNU *Public License*¹. Para os autores, os estudos de Construtivismo, Construcionismo Social, Teoria Crítica de Modos de Conhecer, Teoria Crítica da Ação Comunicativa e Teoria da Aprendizagem Transformadora sustentam o ensino e a aprendizagem *on-line* (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009).

1 Moodle é fornecido gratuitamente como *software open source* (sob a GNU Public License). Basicamente, isso significa que o Moodle é protegido por direito autoral, mas oferece outras permissões. Você está autorizado a copiar, modificar e usar Moodle desde que concorde com: “fornecer o código-fonte para outros; não modificar ou remover a licença original e os direitos autorais”, e “aplicar esta mesma licença para qualquer trabalho derivativo”. Leia a Licença do Moodle para obter todos os detalhes e entre em contato com o autor diretamente, se tiver alguma dúvida. Fonte: <http://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle>.

2 Cultura Virtual e Ambiente de Aprendizagem

Na educação brasileira, houve pesquisas sobre o uso da tecnologia digital na área de Educação a partir do ano de 1973. Entretanto, em 1982, o projeto Educom foi resultado de políticas públicas para a formação de professores no uso da hipermídia (VALENTE, 1997). Depois desse, vieram outros projetos e cursos como respostas aos avanços da tecnologia digital, que ocorreram a partir da década de 1980.

O marco tecnológico que alterou as perspectivas culturais, sociais e pedagógicas foi a contínua popularização do computador pessoal (PC) que, posteriormente, em meio à década de 1990, foi interligado em rede mundial, em decorrência da comunicação via satélite e da transmissão por fibra óptica (CARR, 2088, p. 62). Isso propiciou a configuração do ciberespaço (GIBSON, 2008) e da cibercultura (LÉVY, 1999) ou da galáxia da internet e da sociedade em rede (CASTELLS, 2003a e b).

A base *World Wide Web* (WWW) é um sistema tecnológico que sustenta a composição de amplas redes de computadores como a internet. Trata-se de uma invenção do físico Timothy Berners-Lee, popularizada a partir de agosto de 1991, quando foi gratuitamente liberada. Na segunda metade da década 2000, foi consolidada a sua segunda versão "*Web 2*", permitindo o uso de *softwares* e serviços *on-line*, sem a necessidade de instalação no computador pessoal. Assim, a rede se tornou um poderoso computador *on-line* (CARR, 2008, p. 108).

Depois disso, os usuários puderam interagir mais livremente, criando páginas, textos, gráficos, apresentações em *slides*, edição

de imagem e vídeos dentro da própria rede (PEDROSO, 2009, p. 45). Além dos serviços disponíveis na própria rede, também, podem ser acessados diferentes programas para serem instalados no computador pessoal. Portanto, há inúmeras possibilidades de acesso e obtenção de recursos por parte dos usuários da rede, incluindo professores e estudantes,

Atualmente, há uma diversificada vertente de negócios instalada na rede, que desenvolve o *e-commerce* ou comércio *on-line*. Também, há outra ampla vertente que promove ou se beneficia das atividades ilícitas de apropriação digital, conhecida como pirataria *on-line*. Assim, há produtos digitais, especialmente programas e jogos, que são legalmente comercializados na rede e, também, podem ser encontrados e obtidos gratuitamente em versões ilegais. Por fim, há a terceira vertente que desenvolve e disponibiliza gratuitamente produtos digitais na rede, especialmente programas ou *softwares* livres (*open source*).

A cultura que incorpora a produção e distribuição de *softwares* livres é marcada pela atitude de Richard Stallman, pesquisador do Laboratório de Inteligência Artificial do MIT que, em 1984, lançou a *Free Software Foundation* (FSF) e iniciou o “movimento da fonte aberta” (RAYMOND, 1998; CASTELLS, 2003a; LESSING, 2004). Em 1991, Linus Torvalds, quando era estudante da Universidade de Helsinki, na Finlândia, criou o primeiro sistema operacional de código totalmente aberto que originou o sistema *Linux* (CASTELLS, 2003a).

O AVEA decorreu dos avanços tecnológicos que resultaram na hipermídia digital interligada à internet. Atualmente, trata-se de um recurso amplamente utilizado porque, já em 2008, foram encontrados mais de 112 ambientes educativos disponíveis na

internet (PEDROSO, 2009). A disponibilidade e os benefícios decorrentes do recurso tecnológico evidenciaram a necessidade de formação dos professores para atuarem nesses ambientes.

Valente (2009) descreveu o uso de recursos presenciais (80 horas) e a distância (120 horas) na formação de professores oferecida pela pós-graduação em Educação e Currículo da PUC/SP, nos anos de 2003 e 2004. A mediação tecnológica foi realizada através do AVEA e-ProInfo, visando o desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso de computadores integrados com câmera fotográfica e de vídeo e interligados à internet.

Hessel, Pesce e Allegretti (2009) relatam o processo de formação desenvolvido pelo Programa de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PEC-PUC/SP), assinalando que formadores *on-line* trabalharam na formação de professores da área de Educação Infantil e Séries Iniciais. Além de propiciar a interação entre o professor em formação e o formador *on-line*, a formação possibilita que “[...] professores se apropriem do uso das tecnologias, ao mesmo tempo em que vivenciam sua formação acadêmica e refletem sobre sua prática” (HESSEL; PESCE; ALLEGRETTI, 2009, p. 93).

Há o Relatório de Execução do Projeto Básico do Programa Nacional “Um Computador por Aluno” (ProUCA), que foi produzido pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Parte do documento trata da formação presencial e a distância para professores de 12 municípios catarinenses, que ocorreu no período de agosto de 2010 a dezembro de 2011. A formação a distância aconteceu através do curso *on-line* Formação Brasil² e foi

2 Site oficial do AVEA e-ProInfo <<http://e-proinfo.mec.gov.br/>>.

desenvolvida em salas virtuais do AVEA e-ProInfo (BRASIL, 2014c). De acordo com o relatório, na oportunidade, foram observados os seguintes problemas: (1) dificuldade de conexão com o servidor do e-ProInfo; (2) falta de otimização no uso e na administração das turmas virtuais; (3) limitações na funcionalidade de mediação da interação assíncrona, via ferramenta do Fórum; (4) limitação no editor de texto disponível na ferramenta Fórum que, também, não permitia anexar arquivo; (5) problema de troca de usuário; (6) localização da ferramenta Mensagem de Texto fora do ambiente da turma; (7) funcionalidade limitada na ferramenta Atividade. Em decorrência dessa avaliação, em 2012, a equipe ProUCA/SC promoveu a formação *on-line* em Santa Catarina, utilizando o AVEA Moodle (LANTEC/UFSC, 2011)³.

3 Atuação dos Professores na Base Moodle

Como Nóvoa (1995), Leite et al. (1998), há autores que enfocam o papel do professor e o uso da hipermídia na educação formal. Inclusive, os mesmos autores fazem previsões sobre o fim da escola no modelo atual. Seymour Pappert (2008, p. 21) adverte que o sistema educacional está "à beira de um colapso". Para esses autores, entretanto, o professor continuará a ser o profissional necessário ao processo educacional baseado em hipermídia e, para tanto, ele precisa ser devidamente preparado.

Ao atuar na educação tecnologicamente mediada por hipermídia (AVEA), o professor deve realizar a "mediação

3 Site oficial do AVEA Moodle do Lantec
<<http://www.lantec.ced.ufsc.br/moodle/login/index.php>>.

pedagógica diferenciada", porque a "organização didática e o movimento do conhecimento ocorrem em tempo e espaço diferentes". A pedagogia mediada por hipermídia (AVEA) propõe encontros "presenciais-virtuais", que podem ser "síncronos e assíncronos e são mediados por diferentes meios de comunicação" (CATAPAN, 2010, p. 1).

Valente (2009, p. 47) propôs a expressão "estar junto virtual" para reforçar a necessidade de o professor acompanhar as práticas realizadas pelos alunos no ambiente virtual. Scheres (2009, p. 180) assinala que na educação é presencial, bimodal ou a distância, o professor precisa "[...] habitar e articular ao mesmo tempo, vários espaços e saberes". Portanto, devem-se destacar duas diferentes categorias: (1) professor-autor e (2) professor-tutor, com relação às diversas funções docentes no ambiente virtual.

Como autor de conteúdos e produtos de comunicação e ensino, o professor-autor necessita dominar e ministrar o conteúdo do programa formal de ensino e, também, conhecer as diferentes técnicas e linguagens utilizáveis no ambiente hipermídia, tendo em vista que o conteúdo é composto e oferecido em diferentes formatos: textos verbais, visuais, sonoros e audiovisuais (MOORE; KEARLEY, 2007; MARGARETE et al. 2005; SARTORI; ROESLER, 2005). Para tanto, o professor deve contar com a parceria de outros profissionais especializados na composição e utilização do sistema tecnológico mediador. Assim, a entidade docente deixa de ser uma identidade individual e se manifesta como uma identidade coletiva ou "professor coletivo" (BELLONI, 1999; CRUZ, 2007).

Na ação pedagógica de tutoria, o professor deve focar sua atenção e sua ação no processo de interação com os estudantes, que é mediado por recursos hipermídia de comunicação. Para a

comunicação assíncrona, há ferramentas como o fórum e outros suportes ou canais de mensagens. Isso implica na possibilidade de comunicação coletiva ou individualizada. Portanto, permite ao professor-tutor a destinação de conteúdo e tarefas ao coletivo e, também, o contato com cada estudante, individualizando sua ação tutorial e permitindo o registro e a comunicação automática e individualizada de notas e conceitos.

Com relação ao ensino em particular e à educação em geral, o trabalho eficiente requer que o professor atue como autor e tutor. Isso requer competência para expor o conteúdo aos estudantes, através da composição ou da seleção de diferentes recursos verbais, visuais, sonoros ou audiovisuais. Contudo, não basta oferecer informação, porque é necessário o planejamento, a aplicação, o acompanhamento e a avaliação das atividades propostas, como recursos didáticos de construção do conhecimento nos estudantes que as executam. Isso caracteriza a atividade de tutoria do professor e requer especial dedicação nos processos de ensino ou educação a distância.

Para Ribeiro e Neves (2001, p. 59), a função de tutoria "[...] contribui para a motivação e para o interesse do aluno", porque facilita o processo de aprendizagem e reforça sua autonomia. O trabalho de tutoria requer sensibilidade, afetividade e receptividade por parte do professor, pois "[...] não há uma linha determinada que divida pensar de sentir, nem o pensar inevitavelmente precede o sentimento ou vice-versa" (FIALHO, 2011, p. 286).

Há correntes teórico-pedagógicas, praticamente opostas, que convergem com relação ao trabalho de tutoria por parte dos professores: (1) "teorias cognitivistas" (VALENTE, 1993; RAMOS, 1996; BELLONI, 1999; RIBEIRO; NEVES, 2005) e "teorias

sociointeracionistas" (LEITE, 2001). Baseando-se no estudo do que é recorrente nas duas correntes teóricas, Pedroso (2009, p. 95) assinala aspectos pertinentes ao trabalho do professor-tutor:

- O material didático-pedagógico é necessário, mas insuficiente para a aprendizagem de cada estudante;
- O estudante deve receber orientação e incentivo para vencer dificuldades e construir seu conhecimento, além de orientações administrativas e cognitivas;
- O tutor é um “guia” da aprendizagem particularizada do estudante;
- O estudante é o sujeito da aprendizagem e deve ser conduzido a refletir, a descobrir os porquês que o habilitam a resolver problemas;
- O tutor se coloca como um facilitador da aprendizagem, à medida que provoca desequilíbrio no estudante;
- A tutoria cria dinâmicas participativas, leva ao autoconhecimento, à cooperação e estimula a comunicação no grupo de estudantes;
- A tutoria considera o gabarito como um orientador da aprendizagem e admite outras possibilidades de respostas que não tenham sido previstas.

Há necessidade de promoção e aquisição das competências que privilegiem os aspectos indicados anteriormente, com relação à formação inicial ou continuada dos docentes. Isso requer formação específica para professores que vão atuar ou atuam em ensino ou educação tecnologicamente mediada por hipermídia, pois a própria

plataforma eletrônico-digital é o elemento diferenciador que requer especificidades no processo de formação dos estudantes e, também, dos professores (BARROS et al., 2008).

Roncarelli (2007) relata que, no processo de planejamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o MEC promoveu a parceria de pesquisadores interessados em Educação e Tecnologia, ligados a três universidades da região Sul, sendo duas federais (UFSC e UFRGS) e uma estadual (UDESC). O objetivo era avaliar as plataformas digitais hipermídia para o processo de ensino-aprendizagem em cursos *on-line*. Foram apreciados e avaliados dez ambientes hipermídia (AVEA): *Amem, ATutor, Aulanet, Col, E-proinfo, Eureka, Learnloop, Moodle, Rooda, TelEduc*. Isso foi feito de acordo com os seguintes indicadores de avaliação: (1) acessibilidade; (2) interoperabilidade; (3) compatibilidade; (4) interface; (5) disponibilidade; (6) confiabilidade; (7) capacidade de busca; (8) capacidade de customização; (9) possibilidade de inserir e veicular conteúdos com equações e fórmulas matemáticas e (10) monitoramento. Também foram consideradas as ferramentas de suporte institucional, comunicação e suporte pedagógico (RONCARELLI, 2007).

Primeiramente, foram selecionados três ambientes: ProInfo, Moodle e TelEduc. Em seguida, os ambientes passaram pelos critérios de avaliação do sistema ErgoList, que havia sido desenvolvido pelo laboratório LabÚtil (CTC/UFSC), para verificar as qualidades ergonômicas, e o AVEA Moodle foi mais bem pontuado e oficialmente escolhido para ser usado nas atividades UAB (RONCARELLI, 2007). Atualmente, as universidades federais brasileiras e também as instituições que compõem o Sistema ACADE usam o AVEA Moodle.

O AVEA Moodle também foi avaliado de acordo com 24 critérios propostos por Machado Júnior (2008): (1) necessidade de registro para visitação e participação; (2) possibilidade de personalização da interface gráfica; (3) composição de perfil com foto de cada usuário registrado; (4) formação de grupos ou comunidades; (5) indicação de quem está *on-line* no ambiente; (6) composição de fórum de discussão; (7) composição de lista de discussão; (8) composição de diário, página pessoal e portfólio; (9) existência de recursos auxiliares: FAQ, ajuda e glossário; (10) existência de *white board*; (11) disponibilidade de recursos de som e vídeo; (12) existência de calendário e espaço para agenda; (13) alimentação e compartilhamento de conteúdos entre os usuários registrados; (14) disponibilidade de mural para avisos; (15) acesso a dispositivos de RSS e *podcasts*; (16) disponibilidade de mapa do *website*; (17) possibilidade de edição colaborativa de texto; (18) composição de questionário *on-line* com questões dissertativas e objetivas; (19) existência de anúncios ou publicidades nas páginas; (20) disposição de *links* para outros *websites*; (21) disponibilidade de salas de *chat*; (22) acesso à estrutura de navegação; (23) indicação dos principais temas e assuntos tratados; (24) disponibilidade de ferramenta para busca dentro do *websites*.

Como resultado do processo de avaliação funcional foi indicado que o AVEA Moodle atendeu 21 critérios entre os 24 previstos, demarcando 87,5% de assertividade e superando em 50% ou mais as plataformas usadas para portais de notícias e *websites* institucionais ou de relacionamento. Para Coll e Monereo (2010), como um produto da geração da *Web 2.0*, o AVEA Moodle está entre as 20 ferramentas digitais mais usadas nos processos de ensino-

aprendizagem. Mauri e Onrubia⁴ (2012, p. 76) consideram as tecnologias educacionais da *Web 2.0* como instrumentos psicológicos “no sentido vygostskiano”, devido ao seu potencial semiótico, que é amplo, diversificado e permite adaptar recursos e significações, de acordo com as peculiaridades dos processos sensoriais e mentais dos usuários estudantes.

Silva (2010, p. 10) considera que o AVEA Moodle “[...] é uma das primeiras e mais importantes expressões da *Web 2.0*”, cujo potencial educacional o propõe como excelente instrumento psicológico, que viabiliza a criação de atividades didático-pedagógicas planejadas e executadas por professores e estudantes no ambiente virtual de ensino-aprendizagem.

4 Discussão e considerações finais

Além de oferecer os recursos e assinalar as possibilidades características de um AVEA inserido no contexto tecnológico *Web 2.0*, o AVEA Moodle é avaliado como mais completo, ergonômico e adequado. Isso foi evidenciado nas avaliações anteriormente descritas.

Observando-se os processos de avaliação descritos, percebe-se que foram usados dez critérios e observadas três classes de ferramentas para selecionar o AVEA Moodle, entre os ambientes de

4 Termo instrumentos psicológicos utilizados pelos autores Cool, Mauri e Onrubia foi extraído da obra de KOZULIN, A. *Instrumentos psicológicos. La Educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós, 2000, que diz: os instrumentos psicológicos são os recursos simbólicos – signos, símbolos, textos, fórmulas, meios gráficos-simbólicos – que ajudam o indivíduo a dominar suas próprias funções psicológicas 'naturais' de percepção, memória, atenção, etc. Os instrumentos psicológicos atuam como uma ponte entre os atos individuais de cognição e os requisitos simbólicos socioculturais desses atos.

ensino-aprendizagem avaliados. Também, foram considerados outros 24 critérios, para qualificar positivamente o AVEA Moodle, entre as diferentes plataformas de *websites* encontradas na *web*. Portanto, as avaliações positivas do AVEA Moodle são decorrentes de 34 critérios, entre os quais, dez são critérios gerais e 24 específicos, além de serem igualmente observadas ferramentas específicas.

Por exemplo, os critérios gerais relacionados à acessibilidade e à operabilidade do ambiente requerem conhecimentos prévios por parte dos usuários, pois, mesmo um sistema amigável e intuitivo, requer conhecimentos prévios, sobre as ações necessárias para: ligar o *hardware*, localizar virtualmente o ambiente na internet ou acessar a área de trabalho com a inserção de dados do usuário. Para operar o sistema de maneira eficiente, também, é necessário que o usuário saiba a quantidade e a funcionalidade dos recursos disponíveis e, ainda, possa localizar e utilizar cada recurso disponível. Isso reforça os argumentos apresentados anteriormente sobre a necessidade de formação dos professores, para o trabalho de docência nos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA) e justifica os projetos já realizados com esse objetivo.

É possível e conveniente estabelecer relações entre a necessidade de formação dos professores e os processos de avaliação dos ambientes virtuais, pois se observa que os critérios de avaliação podem ser usados para compor a estrutura de um modelo de formação docente para atuar em ambientes virtuais *on-line*. Isso decorre da possibilidade de utilização dos dez critérios gerais de avaliação, propostos pelo sistema ErgoList (LabUtil/CTC/UFSC), como itens do programa pedagógico. Já o conteúdo ensinado e

aprendido em cada item deve ser detalhado de acordo com os 24 critérios propostos por Machado Júnior (2008). Por fim, cada conteúdo deve ser considerado com relação às duas categorias que abrigam as funções docentes básicas que foram descritas neste artigo: (1) professor-autor e (2) professor-tutor.

Diante do exposto, argumenta-se que as instituições de ensino devem estimular e oferecer condições para a formação em diferentes níveis dos professores, habilitando-os para o uso dos ambientes hipermídia na mediação tecnológica do processo pedagógico. Tal formação deve contemplar a proficiência tecnológica e, também, a atualização da didática de acordo com os recursos digitais disponíveis, considerando as funções do professor-autor e do professor-tutor.

5 Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABRAEAD). **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibpex, 2013.

ANDRADE P. TIC na educação: um pouco da história (em livros e documentos). In: **Pesquisa em Educação a Distância**. Disponível em: <<http://pesquisa-educacao-a-distancia.blogspot.com.br/2011/10/tic-na-educacao-um-pouco-da-historia-em.html>>.

Acesso em: 26 maio 2014.

BAIRON, S. **O que é hipermídia**. São Paulo: Brasiliense, 2011 (Coleção Primeiros Passos).

BARROS, D. et. al. Competências para a formação docente: metodologia de uso de ambientes virtuais para o ensino das competências. In: **Revista Paidéi@**, v.1, 2008.

BASTOS, F.; MAZZARDO, M. Investigando as potencialidades dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem na formação continuada de professores. In: **Novas Tecnologias na Educação**, v. 2, n. 2, nov. 2004.

BELLONI, M. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 19 maio 2014a.

_____. MEC - **Programa Nacional Um Computador por Aluno - PROUCA**. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 26 maio 2014b.

_____. MEC/SEB - **Relatório de Execução do Projeto Básico**. Disponível em: <https://drive.google.com/?tab=wo&authuser=0#folders/0B_jt3QQf62TNNWE0NmY-yNTYtNWQzNy00YmEyLWI4MTAtNWQzNGU1ZGVlYzQ4>. Acesso em: 26 maio 2014c.

CARR, N. **A Grande Mudança**: reconectando o mundo, de Thomas Edison ao Google. São Paulo: Landscape, 2008.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003a.

_____. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

CATAPAN, A.; MALLMANN, E.; RONCARELLI, D. **Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem**: desafios na mediação pedagógica em educação a distância. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.moodle.ufsc.br/moodle/file.php/4/Conahpa_2006.pdf>. Acesso em: 19 maio 2008.

_____. Mediação Pedagógica Diferenciada. In: ALONSO, K; RODRIQUES, R.; BARBOSA, J. (orgs.). **Educação a Distância**: práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

COLL, C.; MONEREO C. Educação e aprendizagem no século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTO, H.; REZENDE FILHO, A. Mídias na Educação: discurso oficial nos discursos de professores egressos de um programa de formação continuada. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

CRUZ, D. **O professor midiático**: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência. Florianópolis, SC: UFSC, 2001 (tese de doutoramento).

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. Moodle: usando comunidades de aprendizagens para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de cursos. In: ALVES, L.; BARRO, D.; OKADA, A. **Moodle Estratégias Pedagógica e Estudo de Caso**. Salvador, EDUNEB, 2009. Disponível em: <<http://www.lynn.pro.br/producoes.php>>. Acesso em: 4 dez. 2009

FIALHO, F. **Ciências da cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.

- _____. **Psicologia das Atividades Mentais**. Florianópolis: Insular, 2011.
- GIBSON, W. **Neuromancer**. 4. ed. São Paulo: Aleph, 2008.
- HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. **Formação Online de Educadores: identidade em construção**. São Paulo: RG Editores, 2009.
- LEITE, D. et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- LESSIG, L. **Cultura Livre**. São Paulo: Trama, 2005.
- MARGARETE, L et al. EaD no Brasil e no mundo –Unidade 1. In: **Conceitualização e contextualização histórica**. Florianópolis: Ed. ACADEVirtual, 2005 (CD-ROM).
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thonson, 2007.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.
- PEDROSO, R. **Saber navegar é preciso: a capacitação do professor no uso do AVEA – Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem**. Florianópolis, SC: UFSC, 2009 (dissertação de mestrado).
- RAYMOND, E. **A catedral e o bazar**. Disponível em: <<http://itaautecmoodle.proj.ufsm.br/moodle/login/index.php>>. Acesso em: 17 out. 2007.
- RIBEIRO, A.; NEVES, M. In: **A aprendizagem e a tutoria – unidade 4**. Rio de Janeiro: SENAC, 2001 (CD-ROM).
- RONCARELLI, D. **Pelas asas de Ícaro: construindo uma taxionomia para escolha de ambiente virtual de ensino-aprendizagem**. Florianópolis, SC: UFSC, 2007 (dissertação de mestrado).
- SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.
- SCHERER, S. Educação Bimodal: habitantes, visitantes ou transeuntes? In: VALENTE, J.; BUSTAMANTE, S. (orgs.). **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.
- SILVA, R. **Moodle para autores e tutores**. São Paulo: Novatec, 2010.
- STEPHANIA, P.; MOURA, D. **Navegação em Hipermissão: uma abordagem centrada no usuário**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.
- TAVARES, N. **História da informática educacional no Brasil**. Disponível em: <<http://quimica.fe.usp.br/textos/tics/ticspdf/heid.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2014.
- UFSC. **Documento Base: curso de especialização em educação na cultura digital**. Florianópolis: UFSC/CED/LANTEC, 2013.
- UFSC/LANTEC. **Relatório Sobre a Usabilidade do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem E-Proinfo - AVEA E-ProInfo**. Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B_jt3QQf62TNZDk1ZWM4NTQtNjkwYi00NjVjLTk4MDEtYTE2NzFjNmJINWly/edit?hl=en_US>. Acesso em: 26 maio 2014.

VALENTE, J. (org.). **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas, Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

_____. Visão analítica da informática na educação brasileira: a questão da formação do professor. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/issue/view/72>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. O "estar junto virtual" como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, J.; BUSTAMANTE, S. (orgs.). **Educação a Distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009.

O INTERNETÊS NOS LIVROS DIDÁTICOS THE NETSPEAK IN DIDATIC BOOKS

Samara Falcão Tavares de Souza¹ (UnB)

profsamara@hotmail.com

José João de Carvalho² (UnB)

josejoaodecarvalho@gmail.com

RESUMO: *O estudo em questão mostra de quais maneiras o internetês é apresentado em quatro livros didáticos; dois dos livros (Projeto Radix e Português Linguagens) são aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD; e os outros dois (Língua Portuguesa Inter@tiva e COC) não. A pesquisa objetiva responder o seguinte questionamento: as abordagens disponibilizadas nos materiais didáticos conduzem o professor de língua portuguesa a trabalhar em suas aulas a variedade da escrita denominada internetês? Para desenvolvermos essa análise nos pautamos nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, as Diretrizes Curriculares do Distrito Federal e os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos estudos dos gêneros (BAKTHIN, 1995), nos gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital (MARCUSHI 2005), na pedagogia dos letramentos (SOARES,2000) e multiletramentos (ROJO, 2012) e em aspectos da sociolinguística (CALVET,2002) (BORTONIRICARDO, 2004 e 2014)*

Palavras-chave: livro didático; internetês; variedade linguística

ABSTRACT: *This study shows the ways in which netspeak is presented in four teaching materials, two textbooks (Projeto Radix e Português Linguagens) are approved by the National Teaching Materials Program, PNLD; and the other two (Língua Portuguesa Inter@tiva e COC) are not approved by the program. The research aims to answer the following question: do approaches available in teaching materials lead the Portuguese language teacher to work in their classes the variety of*

¹ Mestranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), bolsista CNPq.

² Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB)

writing called netspeak? In order to develop this analysis, we based on guiding documents of Portuguese teaching, the Curriculum Guidelines of the Federal District and the National Curriculum Parameters, on studies of genres (Bakhtin, 1995), emerging genres in the context of digital technology (Marcushi, 2005), the pedagogy of literacies (Soares, 2000) and multiliteracies (Rojo, 2012) and sociolinguistics aspects (Calvet, 2002) (Bortoni-Ricardo, 2004 and 2014).

Keywords: textbook; netspeak; linguistic variety

0. Introdução

A internet como instrumento de pesquisas e entretenimento é fruto de uma tecnologia que está cada vez mais avançada. Esse grande avanço tecnológico trouxe consigo uma escrita própria, ou seja, uma revolução linguística foi acarretada por uma revolução digital. Bastante curioso, carregado de abreviações, oralidade e neologismos, o internetês, usual nos meios de comunicação emergentes, por exemplo, *facebook, chats, twitter, blogs* e outros, é uma forma de interação muito utilizada por adolescentes que são os grandes propagadores desse código linguístico.

Determinados profissionais da educação e alguns pais ainda resistem ao uso dessa variante na escrita, mesmo em ambiente virtual, e não levam em consideração, que a escrita, para cumprir funções comunicativas relevantes é variável em seus usos, ou seja, a preocupação de que o aluno está empobrecendo seu vocabulário ao empregar o internetês é irrelevante, já que as novas tecnologias, dificilmente, apagarão as formas de escritas anteriores, principalmente a ortografia oficial de um país.

Ao usar a linguagem da *internet*, o aluno está desenvolvendo regras linguísticas específicas para um gênero textual específico. Ele

está fazendo parte de novas construções na língua e sendo um sujeito agente nos atos de variação de escrita.

As novas tecnologias de comunicação requerem que a escola contemple a multiplicidade de linguagens (Rojo, 2012) utilizadas na interação e Comunicação Mediada por Computador (Marcushi, 2005). Na comunicação via computador, nasceu uma linguagem especial, propagada principalmente nos meios virtuais. O internetês mudou a forma como entendemos e vivenciamos o letramento, ou seja, o estudante passou a ter nova relação com os processos de escrita, e hoje, ao mesmo tempo em que as crianças são alfabetizadas, já desenvolvem o letramento digital, por isso a escola, representada pelo professor, exerce uma função muito importante nesse processo, mostrando ao discente que os usos da língua vão depender de adequação. É importante trabalhar na educação básica o maior número de abordagens linguísticas possíveis – incluindo o internetês. Portanto, os livros didáticos, grandes parceiros dos professores, devem contemplar essa proposta.

Esse artigo pautando-se nos estudos acerca de gêneros (Bakhtin (1995), nos gêneros textuais mediados pelas tecnologias digitais (Marcushi 2005 e 2008), letramentos (Soares,2000) e multiletramentos (Rojo, 2012), em aspectos da sociolingüística (Calvet,2002) (Bortoni-Ricardo, 2004 e 2014), nas Diretrizes Curriculares do Distrito Federal e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, objetiva responder ao seguinte questionamento: as abordagens disponibilizadas nos materiais didáticos conduzem o professor de língua portuguesa a trabalhar em suas aulas a variedade da escrita denominada internetês?

Para análise, escolhemos quatro coleções de livros de língua portuguesa: Português Linguagens e Projeto Radix (aprovados pelo

Programa Nacional de Livro Didático) e Língua Portuguesa Inter@tiva e COC (não aprovados pelo Programa Nacional de Livro Didático, são adotados somente por escolas da rede particular de ensino do país). Nas coleções, procuramos identificar se a linguagem da internet, o internetês, é abordada e discutida a fim de instruir os alunos nos usos da língua.

1. Os gêneros textuais e as diretrizes curriculares do Distrito Federal

Linguagem é a capacidade específica à espécie humana de se comunicar. Na comunicação, normalmente usa-se fala e/ou escrita como formas de expressar ideias, sentimentos e realidades. Para que a linguagem cumpra seu papel comunicativo, é necessário que locutores e interlocutores consigam interagir por meio dela. Bakhtin demonstra a importância da linguagem no processo de interação entre locutores e interlocutores quando afirma que:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A linguagem é um território comum do locutor e dos interlocutores. (BAKHTIN, 1995, p.113)

Sendo a linguagem uma forma de interação entre os sujeitos, ela é passível de variações. A sociedade interage de maneiras distintas tendo necessidade de produzir naturezas discursivas diferentes. A partir das diversas modalidades da língua – orais ou escritas – empregadas no cotidiano, Bakhtin formulou a teoria dos gêneros textuais. Segundo ele, textos materializados são relativamente estáveis e, ainda que de forma inconsciente, o falante

seleciona sua produção textual baseando-se no conjunto de fatos, que podem ser reais ou fictícios.

Os gêneros textuais são sócio-discursivos e de acordo com Marcuschi (2005) são maleáveis, dinâmicos e plásticos. Por possuírem essas características, os gêneros multiplicam-se facilmente.

Podemos confirmar essas características apontadas por Marcuschi, ao observar que com o surgimento de novas tecnologias, que é um dos fatores responsáveis pela mudança social, comportamental, política e cultural do mundo, os gêneros textuais adaptaram-se às inúmeras modificações acarretadas pela *internet*, novas formas de comunicação surgiram, novos rumos foram tomados, nova linguagem floresceu e os gêneros já existentes estão dando lugar aos gêneros emergentes (Marcuschi, 2005:31).

Sabendo que os gêneros são modos de comunicação e podem facilmente admitir novas formas, é importante que a escola, no ensino de produção de textos, conduza os alunos a perceberem as situações de produção, ou seja, quem são os leitores e em qual contexto aquele texto será propagado, conforme afirma Marcuschi (2008, p.160) “a escolha de um ou outro gênero em nossa atividade discursiva não é uma escolha aleatória, mas sim comandada por interesses específicos”; tal postura divulgará e valorizará os gêneros textuais que circulam socialmente. Essa ideia coaduna com o conceito de letramento proposto por Soares (2000:47) que define o termo como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.”

Levando em consideração o conceito de letramento e de gêneros textuais, e sabendo que as interações entre os indivíduos em ambientes virtuais se dão com ênfase intensa no uso da escrita,

de símbolos, de imagens e etc., convém ampliar a noção de letramento para multiletramentos, que conforme Rojo (2012:13), aponta para a multiplicidade cultural e semiótica dos textos. Desta maneira, se quisermos formar alunos letrados, faz-se necessário apontar a eles as produções culturais de letramento a nossa volta, bem como devemos levá-los a observar a multiplicidade de linguagens nos textos em circulação.

Assim, ao desenvolver junto ao aluno os processos de escrita difundidos pelas novas tecnologias, a escola formará cidadãos capazes de agir criticamente quanto aos usos da língua; estes saberão que não convém usar o internetês em textos que requerem um grau de formalidade maior e, ainda, terão a percepção de que a comunicação no meio virtual permite a linguagem própria da internet, claro que sem desconsiderar a adequação vocabular “exigida” para cada gênero.

A importância de trabalhar sob essa perspectiva é difundida pelo Currículo da Educação Básica do Distrito Federal que prevê que, no ensino de Língua Portuguesa, o estudante desenvolva competências linguísticas da fala e da escrita. Isso implica dizer que o aluno será capaz de usar a língua de modo consciente aplicando as normas gramaticais e estilísticas de acordo com os contextos.

O discente não pode ter contato somente com a linguagem padrão, é necessário que lhe seja apresentado todo conhecimento linguístico que está disponível na sociedade. O documento que rege os conteúdos da educação básica afirma:

O estudo apenas do aspecto formal da língua, desconsiderando as inter-relações contextuais e semânticas próprias de sua natureza e função desvincula o/a estudante, do caráter intrassubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. (Currículo de educação básica do Distrito Federal, 2002, p.45)

A escola não pode ser tão conservadora a ponto de não dialogar com seus alunos sobre questões linguísticas que são socialmente estigmatizadas. Ao abordar as mais diversas variedades da língua, o ensino de Língua Portuguesa estará cumprindo seu papel: o de letrar pessoas e contemplará o que afirma Bortoni-Ricardo (2004, p.7) “A competência comunicativa inclui, portanto, a capacidade de formar as sentenças da língua e de ajustar-se às normas sociais, culturais que definem a adequação da fala em qualquer interação.”

Mas o que seria adequação vocabular? A mesma autora, Bortoni-Ricardo (2014), nos apresenta essa noção:

o conhecimento que permite ao falante produzir infinitas sentenças, de acordo com o sistema da língua, inclui também a capacidade que o falante tem de adequar seu discurso ao interlocutor e às circunstâncias que presidem à sua enunciação. (BORTONI-RICARDO, 2014,p.14)

Desse modo, as condições de produção de fala são valorizadas e as dimensões das questões sociais são incorporadas aos princípios da sociolinguística. O estudante passa a compreender que não existe uma forma única para dizer algo, a língua é rica em variantes que, segundo Calvet (2002), são formas diferentes de realizar/dizer a mesma coisa. Assim, passamos a entender a importância de incorporar às nossas aulas tanto a norma padrão, socialmente prestigiada, quanto a norma não-padrão, socialmente estigmatizada. Tendo esses conceitos esclarecidos, o estudante se sentirá mais seguro para participar ativamente dos mais diversos eventos sociais em que estiver inserido.

2. Das diretrizes curriculares para o pnd

As novas tecnologias estão presentes nas salas de aula do Brasil, vivemos um momento em que os adolescentes leem e escrevem muito, na maioria das vezes, têm como veículo a *internet*. A escola não pode fugir de suas responsabilidades deixando de contemplar em suas práticas as recorrentes mudanças da língua. Ela deve propiciar ao aluno acesso aos diversos textos que circulam na sociedade, não deixando de abordar o tipo de linguagem adequado à cada situação.

Segundo dados do IBGE de 2011, os jovens de 15 a 19 anos compõem o grupo que mais acessam à internet. A internet é um excelente veículo para promover a conhecimento, além de ser um grande meio de comunicação.

Para que os jovens tenham bom senso quanto ao uso do internetês e não incorpore as características dessa linguagem - ausência de pontuação, ortografia não-oficial, abreviações, neologismo, e outros - na escrita formal, é necessário que o corpo docente da escola mergulhe nesse universo e tente compreendê-lo para instruir os alunos quanto ao uso. Isso por que conforme Costa (1998) citado por Freitas (2002:51):

A língua usada para falar na Rede não é o português tal como o conhecemos fora dela. É mais uma língua híbrida cuja forma de expressão é predominantemente escrita, que tem como base o português – principalmente sua gramática. (COSTA, 1998 *apud* FREITAS, 2002, p.51)

A instrução de que as escolas incorporem em seu contexto os mais diversos usos da língua está previsto pelos PCNS (1997:26) que afirmam que “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.” Ou seja, os PCN preconizam o desenvolvimento das competências linguísticas em todos os gêneros textuais e em qualquer situação sócio-comunicativa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais baseiam-se, dentre outras, na teoria bakhtiniana que valoriza a interação verbal:

... pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. (BAHKTIN 1992, p. 123)

Os livros didáticos são os principais instrumentos norteadores dos conteúdos aplicados pelos professores. Percebendo a relevância desse material pedagógico, o Ministério da Educação sentiu a necessidade de analisá-los. Em 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esse programa surgiu com o intuito de promover mudanças na qualidade e distribuição de materiais didáticos. Desde 1985, percebemos crescimento significativo na maioria dos livros; as editoras têm demonstrado cuidado ao atender às novas perspectivas acerca do ensino de língua portuguesa. No entanto, notamos que, algumas importantes demandas de ensino-aprendizagem da língua, estão sendo esquecidas ou são abordadas superficialmente.

Muitos professores limitam-se a usar o livro como instrumento de aprendizagem. Coracini afirma que:

Os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento, tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que buscam nesses manuais legitimação e apoio para suas aulas (...). O livro didático – lugar de estabilização - , legitimado pela escola e pela sociedade, define, para professores e alunos, o que e como se deve ensinar/ aprender. (CORACINI, 1999, p.11)

Portanto, um material com tanta influência e relevância deve contemplar as diversas possibilidades de uso da língua. O documento de 2011, no componente curricular Português, aponta como um dos objetivos do PNL D e como consequência dos livros didáticos:

o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística”. (PNL D, p.20)

Dessa forma, percebendo a heterogeneidade linguística proporcionada pela *internet* e a nova relação que o ambiente virtual gera nos processos de escrita, entendemos que os materiais didáticos devem valorizar esse contexto situacional e conduzir o aluno a refletir e aplicar adequadamente variante denominada *internetês*.

3. O internetês abordado nos livros didáticos

As atividades do livro didático devem apresentar propostas que contribuam para o desenvolvimento da leitura e da escrita levando, em consideração os gêneros textuais. O PNL D (2011:31) esclarece que “Em todos os casos, a escrita é situada, com maior ou

menor precisão, em seu contexto social de uso; na maior parte das vezes, por meio de gêneros claramente indicados nas atividades.”

Para verificar de que forma o internetês está sendo trabalhado em sala de aula, analisou-se quatro coleções do Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano), duas coleções aprovadas pelo PNLD; e outras duas coleções adotadas por escolas particulares do Distrito Federal, sem o selo de certificação PNLD.

O estudo fez um levantamento nos quatro livros de cada coleção. Todas as atividades ou textos relacionados à linguagem em ambientes tecnológicos foram separados e anexados a esse artigo com o intuito de promover uma discussão acerca do que os livros didáticos abordam sobre o internetês.

4. Diagnóstico de livros didáticos com análise/aprovação do PNLD

a. Análise da coletânea Projeto Radix

A primeira coleção analisada foi o *Projeto Radix*. Ela aborda uma grande quantidade de gêneros textuais, verificando estratégias de leitura e padrões linguísticos para os gêneros textuais trabalhados. Para cada gênero lido, há uma proposta de produção textual. O PNLD (2011, p.25) concluiu que este livro considera os contextos de produção de diferentes gêneros, definindo função social, suporte e destinatário, tendo em vista a socialização dos textos produzidos.

O *Projeto Radix* – 6º ano - inicia a proposta de trabalho com o capítulo intitulado “Comunicação”. Nele, são desenvolvidos termos gerais da Linguística Moderna, como, por exemplo, conceito de código; linguagem verbal e não verbal; língua oral e escrita; intencionalidade; níveis de fala (gíria); adequação vocabular. A apresentação desses

conteúdos são importantíssimos para que o educando se aproxime da Língua Portuguesa e deixe de vê-la como um ideal inalcançado.

No subtítulo “Adequação”, apresenta-se comentários sobre o internetês. Observe as imagens extraídas do material didático em análise.

Figura 1: Internetês no Projeto Radix

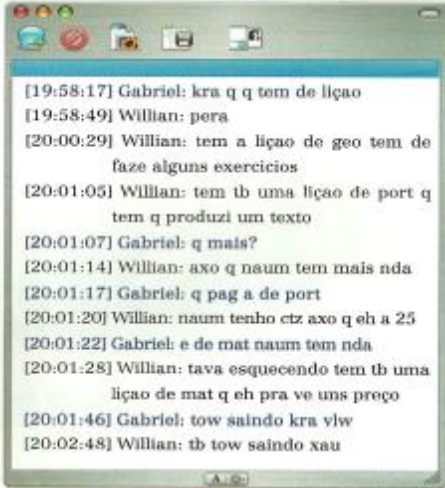
4 • Você costuma participar de salas de bate-papo na internet?

Salas de bate-papo

Na internet, sobretudo nas salas de bate-papo e em programas para troca de informações – como o Messenger (MSN), por exemplo –, muitas pessoas usam uma linguagem especial:

- abreviam palavras;
- não usam acentos gráficos;
- usam outros sinais, além das letras, para escrever palavras;
- grafam palavras da forma como as pronunciam.

a) Observe o diálogo entre Willian e Gabriel:



ateh	até	mt	muito
bj	beijo	naum	não
bjaum	beijão	nda	nada
blz	beleza	ont	ontem
cm	como	pq	porque
cmg	comigo	q	que
ctz	certeza	qdo	quando
d+	demais	qq	qualquer
dps	depois	tah	está
entaum	então	taum	estão
fikei	fiquei	tb	também
fmz	firmeza	tow	estou
kem	quem	tpw	tipo
kra	cara	vlw	valeu
moh	maior	vc	você
mem	mesmo	xau	tchau

b) Agora, reescreva esse diálogo, observando as seguintes instruções:

- não use abreviações e grafie as palavras da maneira como a ortografia oficial exige;
- pontue as frases adequadamente;
- caso você tenha dificuldade em “traduzir” alguma palavra, consulte o glossário acima.

Figuras extraídas do *Projeto Radix*, 2009, p.25 e 26.

O livro apresenta de forma sucinta a linguagem utilizada na internet, porém o faz em momento oportuno já que a capítulo estava abordando temas relacionados à comunicação. Acredita-se que na atividade B da página 26, seria interessante se os autores propusessem uma situação hipotética a fim de que o estudante reescrevesse o texto baseando-se em contextos sociais reais. Assim, estariam sendo trabalhadas linguagens diferentes em situações comunicativas diferentes. A atividade B desvaloriza o processo linguístico da variação e refuta o preconceito de que a norma-padrão é “boa” e as variedades não-padrão são “ruins”.

Ao final de todos os livros da coleção, há a seção “Navegando na internet”. Nela, os autores dão dicas sobre como o aluno pode usufruir da internet para pesquisar e navegar por sites. Não há nenhuma especificidade relacionada à linguagem. A ausência de reflexões quanto aos usos da língua em ambientes virtuais impede que os alunos desenvolvam consciência linguística e percebam que a interação que se dá via internet é informal, menos monitorada e mais fluida, diferentemente de alguns textos que requerem maior formalidade e monitoração.

b. Análise da coletânea *Português Linguagens*

A segunda coletânea a ser analisada foi *Português Linguagens*. Os livros de modo geral enfocam os gêneros textuais e preocupam-se com os aspectos enunciativos da produção textual. Sobre essa obra, o PNLD (2011, p.112) concluiu que ela desenvolve capacidade de “reconhecer os gêneros textuais, compreendendo sua função, sua forma e seu contexto de circulação”.

Os gêneros digitais são abordados no livro do 6º ano. Toda a Unidade 1 aborda conceitos típicos da Sociolinguística. O Capítulo 1 desenvolve o tema “Linguagem: ação e interação”. No Capítulo 2, foca-se nas “Variedades lingüísticas”. E no Capítulo 3, discorre-se sobre “Texto, discurso, gêneros do discurso”. Em nenhum dos capítulos cita-se a linguagem utilizada nas redes sociais da internet. Essa lacuna impede que o aluno compreenda que a norma padrão e a norma não-padrão não competem, elas coexistem e, juntas, colaboram para a riqueza lingüística da fala e, também, da escrita.

Somente na Unidade 3, Capítulo 2 é que surgem alguns gêneros digitais e com eles, o internetês. Na parte de Produção Textual, ao sugerir que seja escrita uma carta, os autores falam sobre o gênero digital *e-mail*. Observe como o gênero foi trabalhado:

Figura 2: Gêneros digitais no *Português Linguagens*

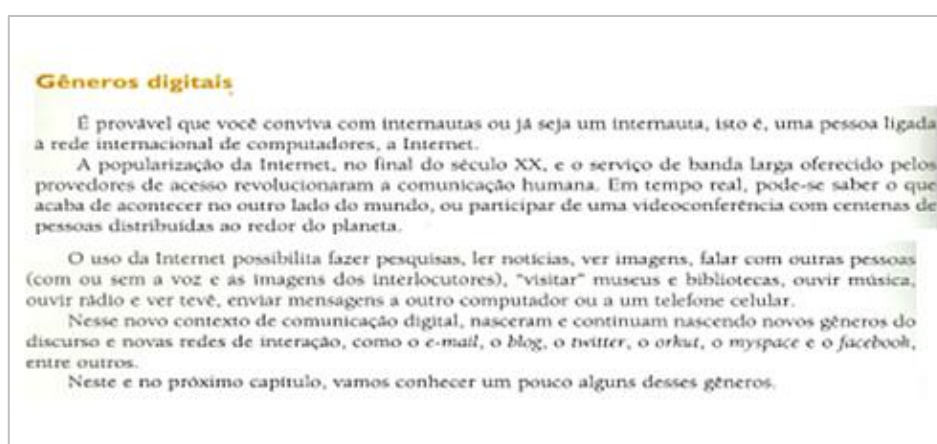


Figura extraída do *Português Linguagens*, 2010, p. 164-165

O livro faz uma introdução sobre os gêneros digitais e promete apresentar alguns desses gêneros. No entanto, o único

gênero a ser apresentado foi o *e-mail* como é possível verificar abaixo.

Figura 3: *E-mail no Português Linguagens*

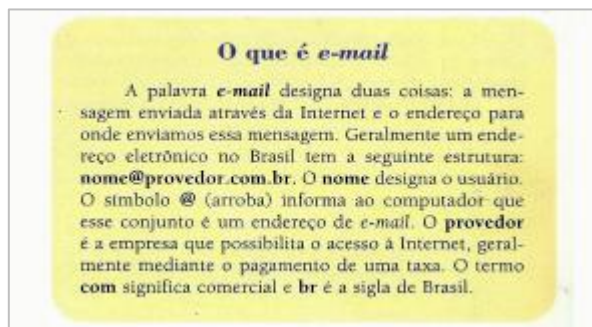


Figura extraída do *Português Linguagens*, 2010, p.165

Baseando-nos em Marcushi (2005), podemos afirmar que existem vários outros gêneros mediados pela tecnologia computacional, por exemplo, *chats* e *blogs*. Acreditamos que o *e-mail* tenha sido a escolha do livro didático para abordar os gêneros digitais, porque ele já possui certo prestígio social, grande parte das empresas o utilizam como meio de comunicação e interação entre seus colaboradores, sendo assim, perceberemos nesse gênero as duas facetas da linguagem: ora a presença da norma padrão e ora a norma não-padrão.

Por outro lado, os gêneros que dão espaço a uma linguagem mais livre e que, quase nunca, enfatizam a norma padrão são estigmatizados, por isso, não possuem relevância social e não aparecem no livro didático.

Após exemplificar e conceituar o gênero *e-mail*, o livro propõe uma interpretação dos textos apresentados anteriormente. Durante a interpretação, são apresentadas outras características do gênero em

questão, focando aspectos da linguagem como os presentes no quadro abaixo.

Figura 4: *E-mail no Português Linguagens*

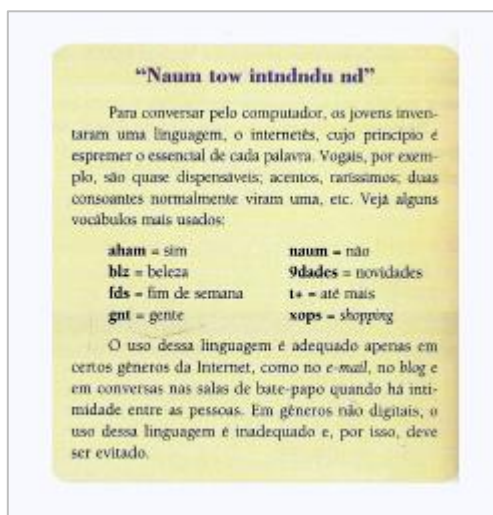


Figura extraída do *Português Linguagens*, 2010, p.166

Após direcionarem o estudo para os aspectos textuais do gênero digital *e-mail*, o livro propõe que seja realizada uma produção textual. De maneira geral, o gênero foi bem trabalhado, mas sugere-se que sejam acrescentadas instruções sobre adequação vocabular, pois os *e-mails* requerem um grau de formalidade maior ou menor dependendo dos interlocutores e da intenção.

Neste caso, sabendo que novos gêneros geram novos tipos de linguagem e que uma pessoa é funcionalmente letrada quando é capaz de usar as diversas habilidades da leitura e da escrita em contextos específicos (Soares, 2012, p.72), é que consideramos haver uma lacuna em relação ao internetês e outros gêneros digitais no livro em análise.

5. Diagnóstico de livros didáticos sem análise do PNLD

a. Análise da coletânea *Língua Portuguesa Inter@tiva*

A coletânea *Língua Portuguesa Inter@tiva* pertence a uma rede particular de ensino que possui escolas em todo Brasil. O fundamento da obra são os gêneros textuais, portanto, são apresentadas nesse material atividades de leitura, compreensão, escrita e usos da língua (vocabulário, ortografia, regras gramaticais).

O livro do 6º ano contempla alguns conceitos básicos da Sociolinguística. No Capítulo 1 da Unidade 1, fala-se rapidamente sobre linguagem verbal, não verbal e mista.

Figura 5: Linguagem verbal, não verbal e mista no *Língua Portuguesa Inter@tiva*



(Figura extraída do *Língua Portuguesa Inter@tiva*, 2011, p.12)

A abordagem acerca dos tipos de linguagem proporciona aos alunos uma formação baseada nos multiletramentos, ou seja, a partir dessa relação, o aluno compreenderá que a combinação entre

imagens, sons e textos permite diversas possibilidades de expressão e comunicação, principalmente em ambientes virtuais.

No Capítulo 2, com o objetivo de trabalhar os “Usos da língua”, apresenta-se um pequeno quadro seguido de exercícios que objetiva apresentar as adequações vocabulares.

Figura 6: Adequação vocabular no *Língua Portuguesa Inter@tiva*

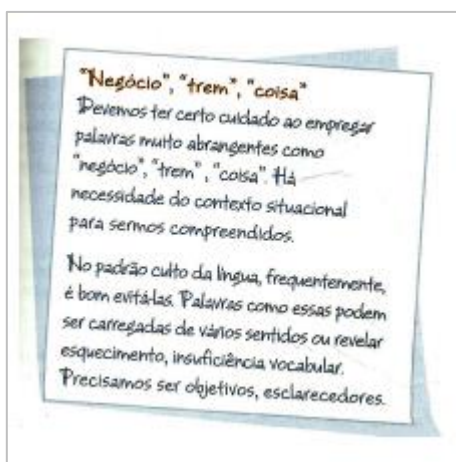


Figura extraída do *Língua Portuguesa Inter@tiva*, 2011, p.31

Entendemos que o livro didático tem sua função restrita e para que ele tenha um alcance maior, depende do trabalho do professor, o grande mediador do processo de ensino-aprendizagem. Ainda que o livro não apresente especificamente o internetês, consideramos que, nesse momento, o material didático dá espaço para que um diálogo dessa natureza seja construído, já que a grande maioria dos estudantes da atualidade faz uso diário das novas tecnologias e, por consequência, de suas linguagens.

Dando continuidade ao material, ainda na Unidade 1, os autores apresentam comentários sobre Linguagem e Variedades Linguísticas. O conteúdo é desenvolvido de forma sucinta.

Figura 7: Linguagem forma e informal no *Língua Portuguesa Inter@tiva*

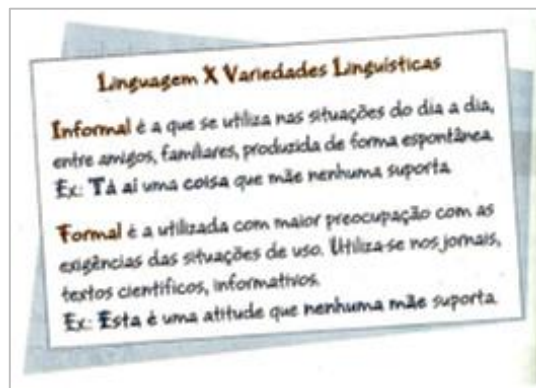


Figura extraída do *Língua Portuguesa Inter@tiva*, 2011, p.46

A informação apresentada pelo livro sobre formalidade e informalidade dá continuidade à discussão anterior que observava a importância da adequação vocabular. Assim sendo, percebemos que os autores do livro preocupam-se com os multiletramentos do aluno, ou seja, eles permitem ao estudante uma formação que valida os usos sociais/reais de sua língua materna.

Um pouco mais à frente, na página 203, cita-se novamente as variedades linguísticas, agora são considerados alguns fatores extralinguísticos para classificar os tipos de variedades (época, local e grupo social), este é mais um aspecto relevante para a formação de sujeito letrado.

O material didático apresenta de forma supérflua os assuntos relacionados à variação da língua, adequação vocabular, situações comunicativas, e outros. Em nenhum momento, em nenhuma das unidades da coleção, fala-se sobre o internetês. Mesmo havendo espaço para que o debate sobre o internetês fosse levantado, sentimos falta desse aspecto no livro, já que o título do material traz

consigo um arroba (@), símbolo utilizado em e-mails. Acreditávamos que nessa obra haveria esclarecimentos sobre a interação mediante computadores, notando os parâmetros linguísticos fixados pelos falantes.

b. Análise da coletânea COC

O material COC é organizado em fascículos. Cada fascículo corresponde a um capítulo. O objetivo é utilizar o material impresso concomitante ao digital, ou seja, os alunos possuem o livro em mãos, mas também podem ter acesso a eles através da *internet*.

O título do primeiro Capítulo 1 do 6º ano é “Tópicos da linguagem”. Nele, há o conceito de língua e linguagem; fala-se sobre os tipos de linguagem. Ao final da explicação, os autores apresentam um mapa-conceitual sobre a linguagem.

Figura 8: Mapa conceitual *no* COC

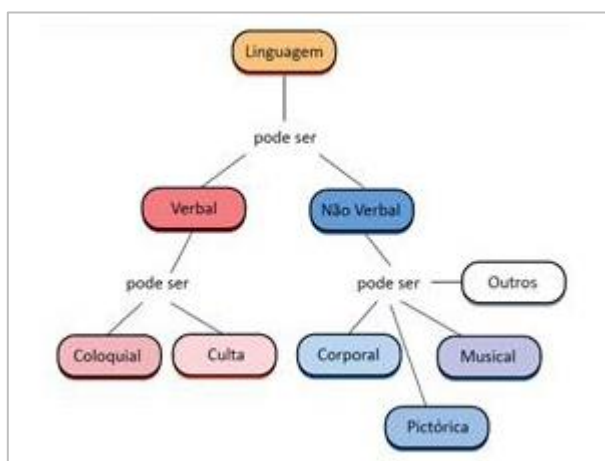


Figura extraída do material COC, 2013, p.14

O capítulo segue desenvolvendo os elementos da comunicação, as funções da linguagem, denotação e conotação, polissemia e, ainda as diferenças entre a linguagem falada e escrita. É interessante notar, que nesse momento, considera-se que nem sempre a língua escrita precisa ser formal. O exemplo apresentado é do bilhete abaixo.

Figura 9: Linguagem informal no COC



Figura extraída do material COC, 2013, p.24)

Seria interessante se, no momento em é tratada a informalidade no bilhete, outros gêneros da mídia virtual, que possuem essa mesma característica, fossem contemplados, pois a linguagem informal da internet está bastante presente na interação e comunicação dos alunos.

O Capítulo em análise é muito rico e enfatiza o aspecto de adequação vocabular, porém, em nenhum momento, expõe o internetês como uma variante da língua escrita.

O Capítulo 2 dá continuidade ao trabalho de esclarecer as propriedades da língua. Explora-se a norma culta e coloquial e enfatiza-se novamente sobre a importância da adequação vocabular.

Figura 10: Adequação curricular no COC

O bom **falante** é aquele que sabe **adaptar** sua **linguagem** a essas **diversas situações**. O uso de gírias não pode ser considerado um erro, se for empregado no momento apropriado. Chamar um amigo de “Vossa Excelência” é tão inapropriado quanto se referir ao chefe da empresa como “E aí, mano”.

Figura extraída do material COC, 2013, p.16

No capítulo 16, os autores fazem uma revisão sobre os conteúdos trabalhados ao longo do material didático. Neste momento, cita-se pela primeira vez que as redes sociais são novos meios de comunicação.

Figura 11: Redes sociais como meio de comunicação no COC

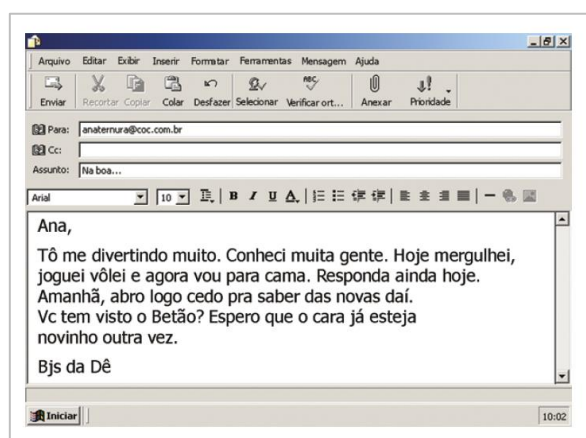


Figura extraída do material COC, 2013, p.168

Nota-se que não foi dada nenhuma ênfase ao uso da linguagem da internet, ela é apenas apresentada em um exemplo de gênero textual digital, esse seria o momento mais oportuno para aprofundar-se a linguagem utilizada na comunicação no meio virtual.

No livro do 8º ano, capítulo 12, há um texto intitulado “O trabalho e a amizade na era digital.” Neste capítulo, é mostrado como a internet revolucionou a escrita. Reflete-se sobre a adequação da linguagem na era digital, reforçando que não existe o certo e o errado, ratificando que o contexto deve ser levado em consideração ao produzir textos orais e/ou escritos. Essa discussão é bastante interessante nessa faixa etária e aproxima o estudante de sua realidade linguística, tornando o ensino de língua portuguesa mais interessante e produtivo.

No Capítulo 1 do 9º ano, o material volta-se para as variações linguísticas. Ele mostra que podemos encontrar na internet textos com uma linguagem padrão, e textos com linguagem não padrão reiterando que cabe ao escritor captar o contexto e reproduzir sua mensagem de maneira coerente. Dando continuidade ao capítulo, fala-se das variações em diversos gêneros, entre eles, correspondências, revistas, músicas, tirinhas e quadrinhos. É essa postura que é esperada na formação de língua materna, um ensino coerente com a realidade do aluno, que a partir de seus conhecimentos comunicativos, possibilita-lhes o “novo”.

Dessa forma, a coletânea COC trabalha a linguagem em quase todas as séries do Ensino Fundamental II, somente nos livros do 7º ano não é feita referência aos conhecimentos sociolinguísticos. Consideramos, assim, esse material muito rico quanto ao ensino de língua materna e acreditamos que esse é o melhor caminho para se construir aulas significativas e que realmente chamam a atenção dos estudantes.

6. Considerações finais

Nota-se que em todos os livros são realizadas abordagens dos fenômenos linguísticos. Todos eles preocupam-se em atender o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais e dão relevância aos gêneros textuais e às práticas de letramento. Os conceitos da sociolinguística estão presentes nos exemplares do 6º ano, acreditamos que essa escolha pauta-se no entendimento dos autores de que esses conceitos são base para todo o ensino de língua portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental. Constatou-se, no entanto, que a linguagem da internet, aqui denominado de *internetês* é mencionada rapidamente nas coleções Projeto Radix e Português Linguagens; não é citada no Língua Portuguesa Inter@tiva e é bastante desenvolvida em Português Gramática - Sistema COC. Assim sendo, percebemos que os livros não seguem o mesmo padrão quando nos referimos às variedades da língua escrita, o foco, da maioria deles, ainda é a linguagem padrão e os preceitos normativos da gramática.

Não há dúvidas de que, a maioria dos textos escritos pelos alunos da atualidade, é desenvolvida em ambiente virtual, por isso, torna-se interessante partir do conhecimento do aluno para depois conduzi-lo ao letramento escolar. A partir dessa perspectiva, devem-se discutir as abordagens do livro didático à luz dos gêneros virtuais, das práticas de letramento e dos conceitos da sociolinguística que são teorias que dão espaço não só para sistematização da gramática, mas permitem a valorização dos outros usos sociais da língua.

Através do ensino das variantes da língua e dos comentários tecidos pelos professores nas salas de aula da educação básica

(Ensino Fundamental – anos finais) serão formados alunos cada vez mais competentes na língua que, segundo Antunes (2007, p.100), são indivíduos que dominam o maior número possível de falares. Dessa maneira, acredita-se também que quanto mais variantes de escrita o aluno dominar, mais competente ele será. Assim, teremos alunos apaixonados pela sua língua que entenderão que são capazes de ler e produzir textos nos mais diversos contextos comunicativos.

Esta é a era da diversidade. Então, “viva!” a diversidade linguística (oral e escrita) nas salas de aula do Brasil.

7. Referências bibliográficas

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CALVET, L-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 6º ano**. – 6. Ed. reform. – São Paulo: Atual, 2010.

CORACINI, M.J.R.F. (org.). **Autoria e Legitimação do Livro Didático**, 1ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL 2009/2013 disponível em http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/publicacoes/diretrizes_pedagogicas.pdf acesso em 27/08/2013 às 00h40

FREITAS, M.T.de A. **Descobrimo Novas Formas de Leitura e Escrita**. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Letras, 2002. p. 41 – 66.

Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

HOSOKAWA, Eliane et al. **Língua Portuguesa Interativa 6**. Maranhão: CPB, 2011

MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSHI, L. A. e XAVIER, A.C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PCNS. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil: MEC, 1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Sistema Coc de Ensino. **Português e Gramática**. São Paulo: Editora COC, 2013.

Site:

ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_internet_e_posse_celular/2011/comentarios.pdf
[acesso em 26/08/2013 às 17h43](#)

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TERRA, E.; CAVALETTE, F.T.. **Projeto Radix: Gramática 6º ano**. São Paulo: Scipione, 2009.

FIGURAÇÕES DA “INCOMUNICABILIDADE” NO ROMANCE ESTORVO DE CHICO BUARQUE¹

Cristiano Mello de Oliveira (UFSC)
literariocris@hotmail.co

RESUMO: O romance *Estorvo* (1991) do escritor carioca Chico Buarque contempla características da representação do sujeito moderno, vivendo em um mundo caótico e aparentemente desconectado de referências familiares ao próprio passado. Diante do caos febril contemporâneo, especificamente caracterizado pelo contexto social da década de 1990, o escritor Chico Buarque alimenta discussões enviesadas de pessimismo frente às múltiplas razões dos sujeitos abandonados pela família e pela sociedade. O narrador-protagonista anônimo que aparece na obra não possui um objetivo definido e sofre demasiadamente com a solidão voluntária. Como balizamento teórico, cada qual ao seu modo, iremos abordar: BENJAMIN (2008), BAUMAN (2005), entre outros necessários para contemplação do tema. Objetivamos com essa investigação deixar algumas contribuições sobre o efeito da incomunicabilidade nos romances de natureza contemporânea.

PALAVRAS CHAVE: Incomunicabilidade; Romance Brasileiro Contemporâneo; *Estorvo*; Chico Buarque.

ABSTRACT: *The novel Estorvo (1991), written by Chico Buarque, contemplates characteristics of the representation of modern man, living in a chaotic world and seemingly disconnected from the family's own past references. Given the febrile contemporary chaos, specifically characterized by social context of the late 1990s, the writer Chico Buarque feeds skewed discussions of pessimism in the face of multiple reasons the subjects abandoned by family and society. The*

¹ A inspiração para o devido artigo nasceu durante a segunda aula do curso “Anacronismos e experiências descentradas na literatura europeia do século XX”, ministrada pelo Prof. Dr. Andrea Santurbano, especificamente, nas leituras dos textos (Experiência e pobreza – O narrador) do filósofo alemão Walter Benjamin, assim como a reprodução do filme *Fahrenheit 451*, tendo como passagem curiosa a cena da “incomunicabilidade”, estabelecida durante viagem num aeromóvel, entre o protagonista Montag e sua vizinha.

anonymous narrator-protagonist who appears in the work does not have a defined goal and suffer unduly with voluntary solitude. As a theoretical beacon, each in his own way, we will cover: Benjamin (2008), Bauman (2005), among others necessary for the contemplation of the subject. This research aims to bring some contributions on the effect of solitary confinement in the novels of contemporary nature.

KEYWORDS: Excommunication; Brazilian Novel; Estorvo; Chico Buarque.

1. Alguns pressupostos

O crítico literário Osman Lins, no seu clássico ensaio *Lima Barreto e o espaço romanesco* (1978), reflete sobre o insulamento ou a incomunicabilidade presente nas personagens dos romances de Lima Barreto. Fruto de exaustiva pesquisa da obra do romancista carioca, Lins alusivamente acaba provocando outros estudos e desdobramentos investigativos. Neste, Lins perquiri uma leitura reflexiva sobre o denso grau de “incomunicabilidade” tangenciada por vários personagens que transitam nos romances de Lima Barreto. Esta passagem de sua reflexão não tem recebido muita atenção por parte de alguns pesquisadores ², pois a importância que Lins atribui à “incomunicabilidade” na obra barretiana também pode ser aplicada à leitura de outras obras literárias. Nas palavras do estudioso: “Lima Barreto inaugura na

² Refiro-me aqui a chave de leitura adotada por Lins que permanece apenas na dosagem investigativa da obra barreteana, sendo pouco difundida em outros romances e escritores. Veja-se a este propósito, OAKLEY, R.J. *Lima Barreto e o destino da literatura*. São Paulo: Unesp, 2011. PRADO, Antonio Arnoni. *Lima Barreto O crítico e a crise*. Brasília: Cátedra, 1976. SCHEFFEL, Marcos Vinicius. *Do registro diário à criação em Lima Barreto: o processo ficcional em Recordações do Escrivão Isaías Caminha e Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sa*. Joinville: Editora Letra d'água, 2007. Conforme nossa leitura, todos esses autores mencionados não abordam o tema da “incomunicabilidade” e seus possíveis desdobramentos em outras análises.

ficção brasileira, sem dar-se conta disto, segundo tudo indica, o tema da incomunicabilidade, tão caro à arte contemporânea, surgindo como um antecipador, um anunciador do nosso tempo e das nossas criações”. (LINS, 1978, p. 35) Ora, ao que tudo indica, Lins perfaz com sensibilidade uma chave de leitura produtiva para a literatura produzida nos últimos anos, especificamente os romances publicados nos séculos XX e XXI. Portanto, é através desse mote que iremos percorrer a linha de raciocínio de nossa investigação, aplicado ao romance *Estorvo*, do escritor Chico Buarque.

Num contexto menos contemporâneo e densamente teórico, o crítico Walter Benjamin no seu clássico ensaio *Experiência e pobreza* (2008) cria um diagnóstico para compreender os episódios densamente destrutivos que marcaram o processo de “incomunicabilidade” das pessoas após a Primeira Guerra Mundial. O autor discorre, através de algumas reflexões extremamente aguçadas, tentando esmiuçar as razões e os motivos que marcaram a mudez daqueles que já não tinham como transmitir as suas experiências ou simplesmente não sabiam contar uma única estória. Logo nas primeiras linhas do ensaio, duas passagens reforçam algumas hipóteses de que Benjamin antecipava muito daquilo que seria a grande problemática existencial do mundo moderno e da arte literária contemporânea como um todo. O filósofo alemão relata sua paixão pelas leituras e pelo universo da ficção. “Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos.” (BENJAMIN, 2008, p. 115) Ora, como podemos observar o discurso esvaziado daqueles que retornavam da guerra era marcado pelo silêncio e a própria “incomunicabilidade” marcava o tom empobrecedor do discurso. Em outro fragmento consoante,

iremos observar: “Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra das trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.” (BENJAMIN, 2008, p. 115)

O presente artigo visa tecer argumentos sugestivos sobre o efeito da “incomunicabilidade” nos romances de natureza contemporânea, especificamente o contexto cultural da década de 1990.³ Pretendemos ao longo desse percurso rastrear os principais liames do enredo do romance *Estorvo* seguindo a trilha do acervo dos trechos que apresentam a falta de comunicação do narrador protagonista. Sob essa ótica, percorreremos o manancial selecionado com o respaldo das formulações empreendidas pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman, autor de diversos ensaios sobre tal temática. Para tanto, focalizamos aqui algumas indagações pertinentes que irão permear a nossa evolução ensaística ao longo desse breve trabalho: por que alguns romances de natureza contemporânea demonstram a fragilidade comunicativa existente nas suas personagens? Ou melhor, por quais motivos essas

³Outra afirmação das ideias sobre a representação da “incomunicabilidade” no universo artístico literário e cinematográfico seria realizado com o lançamento da obra *Fahrenheit 451*, do escritor norte-americano Ray Bradbury, no ano de 1953. Grosso modo, o romance apresenta uma sociedade vivendo num futuro onde todos os tipos de livros e meios impressos são extremamente proibidos, assim como as opiniões são consideradas antissociais e hedonistas consequentemente o pensamento crítico é suprimido. Aqui não nos interessa aprofundar temas propriamente da obra literária e sim tecermos algumas reflexões sobre os aspectos cinematográficos. O filme homônimo ganhou o seu devido tônus no ano de 1995, pois versa, à maneira da obra, as incongruências culturais que ocorrem numa pequena cidade do território alemão. O protagonista Montag, imbuído de concepções ideológicas, que luta acirradamente com os outros trabalhadores, por melhores condições de vida e de trabalho. Sobre a questão da “incomunicabilidade” uma passagem no filme seria essencial citarmos o episódio que Montag encontra com sua vizinha em um veículo leve sobre trilhos. “Eu acho que somos vizinhos. Eu moro próximo ao Bloco 813. Não é onde mora? É sim. Sabe que fazemos a mesma viagem quase todos os dias? Fazemos? Por isso, que pensei comigo mesma... que devíamos conversar. Importa-se? Quero dizer, que eu fale? [...] E seu tio nunca a avisou para falar com estranhos?”

personagens compactuam com uma comunicação ineficaz frente ao espaço em que estão inseridas? Quais seriam os principais fragmentos que evidenciam a temática da “incomunicabilidade” no escopo do romance *Estorvo*? Enfim, são através dessas questões que tentaremos movimentar a evolução do artigo e deixar algumas contribuições.

Em linhas gerais, o romance *Estorvo* do escritor carioca Chico Buarque versa sobre a crise do indivíduo numa sociedade burguesa e extremamente fria nos seus aspectos sentimentais. “Pode-se dizer também que se trata de um filho-família vivendo como João-ninguém a caminho da marginalidade.” (SCHWARZ, 2009, p. 179) A própria evidência de o personagem ser um sujeito anônimo no romance aprova a perspectiva do autor em não definir uma suposta identidade.⁴ Grosso modo, o narrador-protagonista acredita obsessivamente que está sendo perseguido desde que recebe uma visita inesperada no seu apartamento. Não obstante, o título do romance (*Estorvo*) passível de referendar a imagem de algo que causa determinado impedimento ou simplesmente constrói uma alegoria em relação a isso, o certo é que em nenhum momento se fecha num sentido fácil. Nessa manobra, a estrutura da obra comporta o estabelecimento da crise emocional/psicológica do sujeito moderno, sumariamente atingido pelo obscurecimento de suas razões e dos seus objetivos de vida.⁵ Portanto, formalmente, o

⁴Sobre tal aspecto o crítico literário Stuart Hall reforça nossas reflexões: “Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no fim do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.” (HALL, 2005, p. 09)

⁵ Sobre alguns aspectos das características das personagens nos romances de natureza contemporânea, especificamente o contexto situado entre os anos 1990 e 2004, o estudo de natureza estatística “A personagem do romance contemporâneo”, da pesquisadora

romance contém um escopo que simulará outras obras publicadas nos anos posteriores por Chico Buarque.

Dentro desse mosaico da representação da “incomunicabilidade”, os episódios do romance *Estorvo* apresentam diversos trechos que marcam o silêncio das personagens. Nas palavras de Roberto Schwarz: “A narrativa corre em ritmo acelerado, na primeira pessoa e no presente: a ação que presenciamos consiste no que o narrador, que é o protagonista, faz, vê e imagina.” (SCHWARZ, 2009, p. 178) Nessa mesma esteira teremos o ensaio *Que significa ficção contemporânea?* (2009), com as oportunas palavras de Karl Eric Schollhammer. “A perda de determinação e de rumo dos personagens é uma característica que a prosa da década de 1990 iria prolongar, em narrativas que oferecem o indivíduo como um tipo de fantoche, envolvidos em situações que flertam com o inumano [...]”. (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 33) Capitaneados pela pena de Chico Buarque, diversos fragmentos remontam a essa trajetória: “[...] e meu nome não constava na lista.” (BUARQUE, 1991, p. 55) (Situações que acabavam causando indignação na personagem durante a entrada na festa de sua irmã); “Despedi-me de longe do pessoal na piscina, mas creio que nem minha irmã me ouviu. (BUARQUE, Op. cit., p. 61) (Situações que a própria irmã não ouve a voz do protagonista) “E se algo a deixava possessa, era dizer ‘alô’ e ninguém se manifestar do outro lado.” (BUARQUE, Op. cit., p. 103) O narrador-protagonista ilustra a sua impaciência ao atender o telefone). Portanto, através da leitura desses três fragmentos do romance, podemos observar que Chico Buarque se empenhou em reproduzir

Regina Dalcastagne, versa sobre as principais tipologias (raça, sexo, profissão, status social, entre outros) das personagens que foram criadas nos últimos anos. Ao pesquisador interessado, caberia uma leitura para fins de contextualização sobre tal perspectiva.

um espaço incomunicável introvertido e levar à tona todo esse rol de situações silenciosas.

Igualmente, o pesquisador Karl Schollhammer classifica o modelo do protagonista do romance *Estorvo* como “personagens desubjetivados”, condizente aquele que não possui um rumo específico definido - ou mesmo mantêm uma perspectiva objetiva para com algum projeto de vida – tendo sempre um olhar desfocado/perdido sobre a realidade com a qual não compactua por completo. Concordamos com a expressão cunhada pelo pesquisador, mesmo pecando pela falta de exemplificações nos romances abordados, tendo em vista a forte tendência de tais personagens da linhagem contemporânea não apresentarem tal ambição ou mesmo de perambularem, sem causa e sem efeito. Não obstante, Schollhammer reflete sobre as categorias dos romances escritos por Chico Buarque, assim como propõe a defesa do vazio e falta de foco nas personagens. A pesquisadora Cecília Almeida Salles também corrobora com tal perspectiva da “incomunicabilidade” presente no escopo do romance. “Eloquência do silêncio, onde o diálogo interno parece invadir o texto. O escritor não recorre, no entanto, aos procedimentos utilizados por outros que enveredam pela exploração do fluxo de consciência.” (SALLES, 2012, p. 208) Aliás, a temática do instável e da “desubjetivação” dos sujeitos, tal como abordada por Chico Buarque⁶, logo se tornou solo fértil para o roteiro do filme homônimo produzido anos depois.⁷

⁶ Sobre tal questão, vale a pena reproduzir a resposta do autor Chico Buarque sobre a proposta do filme. “Gostei muito. Penso que a atmosfera de *Estorvo* é impossível de reproduzir em cinema. E o Ruy Guerra a reproduziu. A adaptação de Benjamin, da Monique Gardenberg é também muito boa. É uma leitura feminina do meu livro.” (BUARQUE, 2006, p. 17)

⁷ *ESTORVO*. Direção de Ruy Guerra. Rio de Janeiro. Europa Filmes. 95 minutos. 2000. Color DVD.

Portanto, foi durante o lançamento do filme em questão que a leitura da obra tornou-se ainda mais instigante, levando a alguns desdobramentos férteis na academia através de teses, dissertações, monografias e artigos científicos.

Silêncio; taciturnidade; falta de comunicação; singeleza na conversa; frieza no diálogo; vazio de diálogos; essas seriam as características mais marcantes na prosa envolvente do romance *Estorvo*. A questão urge naturalmente: como superar todos esses fatores? Ou melhor: como esse protagonista anônimo consegue amenizar tal tendência? Sobre tal aspecto, a pesquisadora Cecília Salles novamente impõe um novo olhar sobre a fragilidade no escopo das falas das personagens do romance. “Essa ausência da palavra externa está associada à fabulação desse personagem sem nome: uma mente em ação onde nem os diálogos escapam desse ambiente restrito. Tudo se passa em um período de tempo indefinível e indefinido, como se fosse uma falha temporal.” (SALLES, Op. cit., p. 208) Em outras palavras, o que a pesquisadora esboça, contempla o rol de características que amplia o horizonte pouco tradicional do romance *Estorvo*, identificando que o mesmo destoa de boa parte dos romances confeccionados por escritores brasileiros. Ao utilizar o vocábulo “fabulação”, buscando caracterizar a força motriz exercida no escopo do protagonista, Salles reforça a tese de que o romancista carioca exagerou na formulação do caráter indefinido da própria personagem. Em suma, o ensaio da pesquisadora Cecília provoca novas discussões no escopo do romance, problematizando de forma acurada as questões aqui discutidas.

2. Desenvolvimento

Não é difícil constatar que a “incomunicabilidade” é um advento das grandes metrópoles, devido ao medo, ao isolamento das relações, à falta de confiança que impera nas mesmas. Na maior parte das vezes, moramos próximos um do outro, no entanto, sequer temos conhecimento dos nossos vizinhos.⁸ Basicamente estamos sempre desconfiados daqueles que causam estranhamento ao nosso cotidiano. “Atualmente, vivemos em uma Babel de línguas diferentes, um *lócus* enunciativo onde cada cidadão fala sua língua e os diálogos acabam ficando mudos e vazios.” (OLIVEIRA, 2009, p. 174) Segundo o dicionário Aurélio (2000, p. 932), a palavra “incomunicável” é o estágio em que a pessoa não apresenta nenhuma comunicação ou adquire os modos daquele sujeito antissocial. E, a nosso ver, isso é perceptível durante uma leitura mais acurada dos episódios que compõem o mosaico narrativo de *Estorvo*. Postulamos que, ao optar pela junção do sujeito moderno frente ao caos contemporâneo, o escritor carioca, recupera ideias trabalhadas com frequência nos livros de Zygmunt Bauman, especificamente do mote da “modernidade líquida”, tema tão explorado nos seus ensaios. Por esse motivo, diversas passagens do livro de Bauman contaminam os fragmentos do romance *Estorvo* e passam a funcionar como vasos comunicantes que ora se irrigam mutuamente, ora mantém algum tipo de confluência.

De forma consoante, sem engessar exageros, poderíamos ensaiar brevemente o estereótipo do protagonista-narrador de

⁸ No artigo “*A tradição de narrar acabou? Uma releitura do conto Feliz Ano Novo, de Rubem Fonseca*”, tive a oportunidade de explorar em maiores detalhes e um aprofundamento mais filosófico esse tema tão complexo e ainda problemático na literatura brasileira.

Estorvo com a ilustração do sujeito excêntrico estabelecido pela teórica canadense Linda Hutcheon, no seu clássico ensaio *A Poética do Pós-Modernismo* (1991). Segundo a autora, o romance pós-moderno não possui o compromisso de retratar aquilo que o liberalismo burguês realmente desejou realizar, ou seja, é na subversão das regras e dos valores tradicionais incrustados nos romances realistas que o romance moderno visa decompor e quebrar. Fruto de especulações consistentes sobre a literatura contemporânea com viés norte-americano e canadense, a autora visa no seu ensaio explorar alguns modelos de romances contemporâneos que possuem uma vertente feminista e colonialista. “O excêntrico, o off-centro: inevitavelmente identificado com o centro ao qual aspira, mas que lhe é negado.” (HUTCHEON, 1991, p. 80) Para a autora, o discurso do sujeito excêntrico teve como pressupostos o contexto histórico da década de 1960, definidos por critérios de raça, sexo, preferências sexuais, classe econômica, enfim um amálgama de conceitos que fogem do estereótipo tradicional estabelecido pela sociedade burguesa. A nosso ver, seu estudo faz uma profunda alusão ao sujeito contemporâneo, ou melhor, versando aqueles que não estão no centro, circunstanciando a margem da sociedade, condizendo e perfazendo exatamente aquilo que o personagem-narrador do romance *Estorvo*, sujeito impulsionado pelo acaso das situações, exerce durante os episódios do romance.

A pesquisadora Ilma da Silva Rebello, na sua dissertação *O eu estilhaçado e o nós interdito: as crises da identidade em Estorvo, Benjamin e Budapeste, de Chico Buarque* (2006), resgata de forma acurada algumas passagens dos romances. A autora analisa a tríade romanesca sob a ótica do indivíduo fragmentado e

desorientado, conseqüentemente vivendo o caos urbano do espaço geográfico carioca. O binômio identidade/sujeito predomina nos capítulos de sua dissertação, evidenciando uma preocupação por parte da autora nos procedimentos adotados. Seu artigo é pautado pela averiguação contundente dos fragmentos dos romances do autor carioca que expressam melhor a fragilidade dos protagonistas frente à realidade angustiosa sofrida no cotidiano brutal e severo. Isto é, a crise de identidades que tais sujeitos sofrem diante da variedade de opções que o ambiente circunstancia nos seus afazeres.⁹ “Na ânsia de problematizar a complexidade do mundo as narrativas de Chico Buarque começam a pensar nas crises das identidades em sua relação com a criação literária.” (REBELLO, 2006, p. 10) Ora, nesse excerto examinado a pesquisadora já demonstra bem nítida a envergadura que será diagnosticada nos três romances abordados. Outro fragmento exposto pela autora corrobora enfaticamente a discussão tratada nesta investigação. “Nos labirintos dessa solidão voluntária, exclui-se também da vida, com o esfacelamento de si e a incomunicabilidade.” (REBELLO, Op. cit., p. 42)

É expressivo aludirmos, efetivamente, que o romance *Estorvo* carece de um melhor encadeamento dos episódios, confundindo o leitor tradicional e pouco acostumado ao constante jogo narrativo apressado, talvez, por esse motivo o romance tenha causado certa estranheza no público leitor da década de 1990. A característica pode ser muito bem evidenciada na dissertação de mestrado de Vivian Cristina Alves de Carvalho, intitulada *O romance de Chico*

⁹ De forma alusiva, retratando o mesmo contexto ficcional, o crítico literário José Castello comenta: “O livro de Chico Buarque trata não só da desfiguração do homem numa época de miragens e de clones e de protótipos, mas também da própria constituição da identidade que é sempre erguida sobre ilusões, sobre fantasias, sobre faíscas imaginárias.” (CASTELLO, 2009, p. 81)

Buarque: Uma leitura de Benjamin, Estorvo e Budapeste (2009). Segundo a autora: “Essa maneira de narrar, que pode causar estranhamento e até um certo incômodo pela constante incerteza, não é comum na literatura brasileira.” (CARVALHO, 2009, p. 17) Linhas adiante a autora adverte de forma pessimista e irrevogável a tendência do leitor em aceitar a inconstância confusa do encadeamento dos episódios. “Ao leitor do primeiro romance de Chico Buarque cabe apenas acompanhar a trajetória incerta e imprevisível do personagem principal, aceitando e tentando compreender a atmosfera que confunde realidade e delírio [...]”(CARVALHO, Op. cit., p. 17) Portanto, ambos os trechos apontados pela autora sugere um possível desdobramento para pesquisas posteriores ou mesmo para futuras discussões problemáticas.¹⁰

Retomando o estudo feito por Benjamin, no início desse artigo, podemos resgatar uma série de frases que remontam a questão da “incomunicabilidade” e suas reais consequências na atual conjuntura contemporânea. No seu outro texto, *O narrador*, escrito no ano de 1935, baseado na leitura da obra de Nikolai Leskov, o ensaísta alemão reforça novamente a tese daqueles combatentes que voltavam da Primeira Guerra Mundial e, conseqüentemente sofriam de graves sequelas psicológicas, a saber: a falta de comunicação, a falta de capacidade descritiva, a falta de capacidade narrativa, enfim uma série de fragilidades criativas. Sobre a questão da extinção do narrador, Benjamin

¹⁰ Ainda sobre tal aspecto, cabe aqui relatarmos outros procedimentos, segundo a pesquisadora, que são vinculados a essa falta de urdidura nos acontecimentos. Posteriormente a autora Vivian Cristina Alves irá aproximar as frenéticas andanças do narrador- personagem como categoria narrador-câmera. “Se pensarmos, por outro lado, na superposição de tempos verbais, na falta de linearidade da narrativa, na constante movimentação do protagonista, que vai lançando flashes, ora no presente, ora no passado, podemos classificar esse narrador como narrador-câmera.” (CARVALHO, 2009, p.20)

justifica: “Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.”(BENJAMIN, 1987, p. 197) Após lamentar a falta de perspectiva e advertir aqueles homens fragilizados perante a guerra das trincheiras, Benjamin escreve e termina sua reflexão dessa forma. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.”(BENJAMIN, op. cit. p. 197) Portanto, a nosso ver, ambos os fragmentos iluminam uma profunda consonância com os efeitos da “incomunicabilidade” que por alusão remetem ao contexto oriundo da falta de narrar.

Outro estudo instigante sobre a mesma ótica de análise foi o ensaio *História do Brasil Contemporâneo* (1996), da contumaz ensaísta Ligia Cademartori. Seu estudo é uma acurada referência no campo da literatura na década de 1980 e 1990 - evidenciando um forte rompimento de paradigmas -, descortinando aquilo que seria o grande mote da literatura contemporânea em questão. O parentesco modernidade-cultura no Brasil democrático descortina e perpassa boa parte da sua análise. A nosso ver, o ensaio de Cademartori oferta formulações curiosas, que tem o mérito de articular um debate relevante embora, em alguns momentos, a autora, pague o preço da perda de uma possível compreensão histórica da mesma década, que proporcionaria um olhar mais profundo e discriminado sobre o assunto. Compartilhamos com o manancial reflexivo apontado pela pesquisadora, especificamente quando afirma que: “Não é do que se trata nos textos contemporâneos. Neles as personagens estão sós por falência da comunicação. Não há ato de escolha, não há ganhos ou outra perspectiva de vida. E é essa incomunicabilidade, mais do

que qualquer outro antagonista, que vai gerar o conflito amoroso e o desencontro entre os amantes. ” (CADEMARTORI, 1996, p. 05) Ao engendrar todas essas características, direcionadas ao diagnóstico das personagens, a autora consegue abarcar novos horizontes investigativos para a realidade cultural brasileira da década de 1980 e 1990. Portanto, seu estudo evidencia o grande mal estar dos romancistas que atuavam nesse período, atribuindo o vazio e a falta de estratégias em longo prazo à possível fragilidade da narrativa dos romances exemplificados.

Remando no contexto ocidental europeu, no campo das ideias, o crítico britânico Ian Watt no seu clássico ensaio *A Ascensão do romance* (2007) disserta sobre a questão do individualismo crescente como forma de emancipação econômica do homem.¹¹ Baseado nas leituras de alguns filósofos modernos (Locke e Pascal), Watt reconstrói através da análise de alguns romances uma espécie de premonição aos adventos do individualismo precoce estabelecido naquele sujeito que deseja angariar as riquezas existentes no mundo. Analisando a obra *Robinson Crusóe*¹², do escritor Defoe, Watt, chega à conclusão de que o homem abandona sua família para buscar aventuras e conseqüentemente prosperar na

¹¹ Sobre tal aspecto, teremos algumas reflexões de Ian Watt: “Por fim, o surgimento do individualismo tem grande importância. Ao enfraquecer as relações comunais e tradicionais, provocou não só o tipo de vida mental privada e egocêntrica que encontramos nos heróis de Defoe, como ainda a ênfase na importância das relações tão características da sociedade moderna e do romance.” (WATT, 2007, p. 155)

¹² Sobre tal questão tomamos também a análise realizada por Norbert Elias no seu livro *A sociedade dos indivíduos* (1987), ao qual o autor se posiciona: “Essa história e essa rede humana estão presentes nele e são representadas, por ele, quer ele esteja de fato em relação com outras pessoas ou sozinho, quer trabalhe ativamente numa grande cidade ou seja um naufrago numa ilha a mil milhas de sua sociedade. Também Robson Crusóe traz a marca de uma sociedade específica, de uma nação e uma classe específicas. Isolado em sua ilha de todas as relações que tinha com elas, ele se conduz, deseja e faz planos segundo os padrões delas, e assim exhibe comportamentos, desejos e projetos diferentes dos de Sexta-Feira, por mais que os dois se adaptem um ao outro em virtude de sua nova situação. (ELIAS, 1987, p. 31)

própria vida. "Na verdade esse 'pecado original' é a própria tendência dinâmica do capitalismo, que tem por objetivo não apenas manter o *status quo*, mas transformá-lo sem cessar." (WATT, 2007, p. 60) Ora, o fragmento expõe nitidamente o raciocínio do autor em relação ao advento do capitalismo e da sociedade global como trampolim do individualismo contemporâneo. Não obstante, Watt salienta as incongruências da sociedade capitalista como um todo, expandindo o olhar transformador das engrenagens egoístas que regem tal perspectiva. Para terminar o autor conclui: "[...] o individualismo centralizou a atenção no isolamento do homem com relação a seus semelhantes, assim também o romance só pôde iniciar seu estudo das relações pessoais depois que *Robinson Crusóé* revelou uma solidão que as exigia." (WATT, Op. cit., p. 83) Portanto, ambos os fragmentos corroboram para a discussão aqui empreendida, evidenciando o grau de individualismo que age de forma cancerígena no protagonista-narrador do romance *Estorvo*.

Remando neste mesmo patamar epistemológico teremos a obra *Confiança e medo na cidade* (2005), do intelectual Zygmunt Bauman. O ensaio versa sobre algumas categorias modernas das principais incertezas do exagerado medo nas grandes cidades. O contexto examinado por Bauman é o panorama europeu, no entanto, suas reflexões corroboram, de forma alusiva, aquilo que estamos discutindo neste artigo. O palco examinado pelo sociólogo polonês é o espaço urbano das metrópoles, onde os indivíduos que residem nos condomínios fechados dificilmente se entrosam com pessoas estranhas. No raciocínio do autor isto seria extremamente prejudicial, pois não existem formas de solidariedade aceitável para pessoas que não estejam vinculadas ao seu conjunto de parceiros. Igualmente, Bauman reforça que a defesa desse frenético

isolamento por parte da classe burguesa acaba sendo uma atitude egoísta e nefasta ao desenvolvimento da socialização. Amparado nas reflexões do competente sociólogo Richard Sennet, Bauman tensiona os limites de uma sociabilidade confiável e questiona os modelos vigentes da modernidade líquida, tema que serviu de tese para vários dos seus estudos. Portanto, a falta de confiança nas grandes cidades apenas corrobora para o desencadeamento incomunicável das pessoas, afastando e desmembrando classes ao redor das cidades.

3. Um Romance Incomunicável? Estorvo – Os Fragmentos que Aludem tal Perspectiva

O romance *Estorvo* de Chico Buarque se conjuga como uma excelente ferramenta didática alusiva - que comporta diversas passagens -, ao contexto da representação do sujeito moderno nas grandes cidades. O espaço geográfico da cidade do Rio de Janeiro não fora escolhido por acaso, lembrando que nos romances posteriores, tais como *Benjamim* (1995), *Budapeste* (2003) e por último *Leite Derramado* (2009) ofertam diferentes visões da representação da capital fluminense.¹³ A tríade romanesca citada anteriormente também reforça o indivíduo isolado lutando para

¹³Suponhamos que o cenário geográfico urbano fora representado na capital fluminense, no entanto, é pouco notável a indicação de ruas, travessas, avenidas que relembram a parte mencionada da cidade. A título de exemplo poderíamos mencionar a localidade fictícia do entorno urbano do próprio apartamento ou da chácara, onde perpassa boa parte das andanças do protagonista narrador-autônomo. Embora quando o narrador mencione os vocábulos “cidade” e “subúrbio”, automaticamente ao leitor mais familiarizado deduzirá a dualidade geográfica urbana da capital fluminense. Cabe lembrar que o filme homônimo dirigido pelo cineasta Ruy Guerra enfatiza muitos episódios na cidade do Rio de Janeiro. Dentre eles, podemos destacar: Praia de Ipanema, bairro da Urca, Copacabana, centro da cidade.

sobreviver frente às dificuldades enfrentadas. Não obstante, o leitor é praticamente intimidado com as variadas angústias enfrentadas pelos personagens protagonistas, perfazendo árduo jogo da identificação leitor-ficção. Exemplos nesses romances? No primeiro, teremos um ex-modelo fotográfico decadente, sem rumo e sem perspectiva de grandes aspirações. Já no segundo romance, teremos a representação de um escritor chamado José Costa que escreve para outros, sobrevivendo de parques expedientes, caracterizando a figura de um escritor fantasma. E, por último, teremos um indivíduo idoso chamado Hilário lamentando a triste saga de sua família, agindo como se fosse um profundo monólogo, ao qual apenas a presença de uma modesta enfermeira interrompe suas divagações solitárias.

Como já mencionamos em trechos anteriores, o romance *Estorvo* atinge um grau da representação fragmentada do sujeito na cidade grande, explorando as múltiplas vertentes da “incomunicabilidade” do mesmo. “A personagem contemporânea vive ações irrelevantes sofre de certa indefinição, é vazia de ideais e se move sem direcionamento.” (CADERMATORI, Op. cit., p. 06) Patente está a preocupação do autor carioca em resgatar essa real problemática moderna. Em entrevista concedida, Chico Buarque: “*Estorvo* trata da questão da linguagem, da palavra. Resulta um pouco da minha curiosidade pela palavra, pela linguagem.” (BUARQUE, 2006, p. 14) Não obstante, os fragmentos que iremos esmiuçar adiante apresentam diversas facetas caracterizadas pela falta de comunicação, a saber: a falta de diálogo e a frieza do protagonista com sua própria irmã, a falta de enxergar as motivações nas pessoas, a falta de vivacidade nas paisagens estabelecidas, a fragilidade nas relações humanas, a falta de

convivência e o isolamento do protagonista, enfim uma conjuntura de prerrogativas que provoca tal efeito. A rigor, Chico Buarque captou o sentido daquela modernidade marcante do início da década de 1990, interagindo com a fatura do próprio romance. Em um primeiro momento, vejamos o fragmento que segue na sequência, o mesmo aponta para uma profunda reflexão sobre as relações familiares fragmentadas existentes na atualidade.

Ela me acena com as sobrancelhas e volta a abaixar a cabeça, os cabelos cobrindo-lhe o rosto, entretida com umas fotos que folheia e organiza em pequenas pilhas. Preparam meu lugar de frente para ela, um pouco distante, e nas fotos que ela me passa sem me olhar não há pessoas, somente parques, ruas, alguma neve, paisagens repetidas que despacho em meio minuto. Devem ser fotos do início da viagem, quando ela estava sozinha e emocionalmente abalada; embora tenha curso de fotografia, seus enquadramentos estão irregulares, a luz insuficiente ou estourada, como se ela quisesse liquidar depressa o filme. (BUARQUE, 1991, p. 16)

O narrador-personagem resolve realizar uma visita a sua distante irmã que reside em um condomínio privado¹⁴ e a mesma fica surpresa com a chegada dele, **resolvendo com** singular frieza de menosprezá-lo diante daquela inesperada situação.¹⁵ Na medida em que o diálogo frio reserva o papel apenas do locutor, a sua irmã, automaticamente exclui todos os possíveis ouvintes ao redor, emudecendo-os. Em outras palavras, o olhar desfocado de sua irmã

¹⁴ Sobre a questão do isolamento nas grandes cidades, novamente teremos as reflexões de Zygmunt Bauman: “Todos que têm condições adquirem seu apartamento num condomínio: trata-se de um lugar isolado que fisicamente se situa dentro da cidade, mas, social e idealmente, está fora dela.” (BAUMAN, 2005, p. 39)

¹⁵ No filme homônimo, duas partes da fala, seja do narrador em uma voz off exagerada ou da própria irmã marcam tal frieza. “Você é o primeiro pedestre que deixo entrar, pé rapado [...]”; “São as fotos da minha viagem [...] tem visitado a mamãe [...]” (Trechos tirados do próprio Filme Estorvo)

marca a inoperância familiar, já dissimulada pela marginalidade do próprio irmão.¹⁶ A distância é, com efeito, o descaso familiar que capta a falta de sensibilidade para com o outro. Nessa manobra, os gestos são quase invisíveis marcando profundamente a distância que afasta ambos. No fragmento acima é importante destacarmos que a irmã apenas deseja apresentar as fotos tiradas para exibir o seu status financeiro, mantendo uma postura soberba. Vale a pena citar novamente o estudo da pesquisadora Rebello: "O narrador tenta decifrar os gestos da irmã, mas os significados que lhe atribui são contraditórios e imprecisos." (REBELLO, Op. cit., p. 29). Sobre tal perspectiva de isolamento já característico da irmã do narrador-protagonista, as reflexões de Bauman ampliam tal questão, formulando um respaldo necessário para compreendermos o efeito da privacidade no isolamento das pessoas. Vejamos os detalhes:

A desorientadora variedade do ambiente urbano é fonte de medo, em especial entre aqueles de nós que perderam seus modos de vida habituais e foram jogados num estado de grave incerteza pelos processos desestabilizadores da globalização. (BAUMAN, 2005, p. 47)

O fragmento do teórico Zygmunt Bauman anuncia as consequências do isolamento na cidade grande. Os modos de vida tradicional, como cita o autor, acabam se tornando modalidades condicionadas aos interesses nem sempre tão solidárias da grande comunidade globalizada. O descrédito/medo perpassa e contagia o cotidiano daqueles menos avessos ao compartilhamento comum de uma possível solidariedade. Como podemos observar, o crítico

¹⁶De acordo com Zygmunt Bauman: "Essa exclusão irrevogável é consequência direta, embora imprevista, da decomposição do Estado social, que hoje se assemelha a uma rede de poderes constituídos, ou melhor, a um ideal, a um projeto abstrato." (BAUMAN, 2005, p. 23) [padronizar espaço entre citações](#)

perfaz uma arguta análise dos principais infortúnios que o sistema globalizante fez com os indivíduos, massacrando-os, segundo o autor, nas variadas incertezas do nosso cotidiano. Nesse sentido, a falta de orientação diagnosticada no espaço urbanístico, os anseios por objetivos mais concretos, a quantidade interminável das escolhas, apenas corrobora para desencadeá-lo de forma fragilizada, atingindo aqueles que desejam ou não formular alguma eficácia no seu cotidiano.

Em outro fragmento exposto iremos observar ainda a permanência do narrador-protagonista junto à casa de sua irmã. A frieza calculista que circunstancia os afazeres da mesma, através do interesse primariamente monetário que é estabelecido logo numa leitura menos atenciosa. Vejamos os detalhes:

Ela preenche o cheque, e seus cabelos castanhos não me permitem ver se está mesmo sorrindo, nem se esse sorriso quer dizer que eu sou um pobre diabo. A assinatura negligente, junto com o sorriso que não posso ver, quer dizer que aquele dinheiro não lhe fará falta. (BUARQUE, op. cit., p. 19)

Salta à vista do leitor o léxico utilizado por Chico salpicado de expressões e vocábulos que se amarram no âmbito da materialidade e do consumismo. O lado obscuro da “incomunicabilidade” da irmã incomoda-o, deixando-o incrédulo sobre tal perspectiva, fazendo pensar que sua presença naquele lugar fora insignificante. A gesticulação facial também é fechada e negligente, tornando-se obscuro o entendimento de suas ações, deflagrando uma ausência inoperante com possíveis consequências psicológicas. O aspecto econômico que é retratado no excerto acima pode muito bem ser alusivo ao modelo de reflexão que Guy Debord explicitou em

algumas passagens do seu livro *A sociedade do espetáculo* (1997). O autor escreve: “O espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social. [...] A produção econômica moderna espalha, extensa e intensivamente, sua ditadura.” (DEBORD, 1997, p. 30) Em outras palavras, o emparelhamento contraditório de irmão e irmã exprime a falta de carinho, anunciando o grau de “incomunicabilidade” que viria pela frente. Portanto, é no interesse pecuniário entre o narrador-protagonista pela sua irmã, que desenvolve o caráter mercantil das relações humanas.

Em outro episódio, densamente sintomático, iremos observar em maior grau a falta de comunicação entre o protagonista-narrador e sua própria mãe.

Mamãe atende mas não fala nada, nunca fala nada quando atende ao telefone, porque acha vulgar mulher dizer alô. Eu digo ‘mamãe’, e posso senti-la colar o fone na orelha, para travar o tremor da mão esquerda. (BUARQUE, Op.cit., p. 20)

Essa reiteração da fala por parte do protagonista-narrador, se por um lado esclarece os principais sentimentos nostálgicos e melancólicos que restava no semblante desse mesmo sujeito anônimo, reintroduz, por outro, o caráter duvidoso e desacreditado da falta de diálogo com a própria família. A sintaxe extremamente coloquial, ensejada pela fragmentação familiar, tudo imita a fala silenciosa da relação distante entre mãe e filho. Ao que tudo indica, o protagonista enxerga o desamparo com as incertezas da vida, algo que remonta a uma mudança de atitude frente ao universo pacato de sua triste rotina. A expressão “nunca fala” ganha uma dimensão acinzentada e turva da realidade que perpassava seus olhos, desdobrando-se em inclinações que poderiam sugerir a conotação

do próprio desencontro e afronta. Possivelmente, o anônimo personagem preconiza a contemporânea depressão diagnosticada por muitos médicos psiquiatras naquele período. Não obstante, ficção ou representação fiel da realidade do autor, tais aspectos remetem a uma elaboração complexa do subconsciente ou daquilo que faz lembrar o fluxo de consciência. Portanto, especulações investigativas, que merecem serem desdobradas para uma possível pesquisa.

Resumindo e concluindo: na esteira dessas discussões teóricas sobre a questão da “incomunicabilidade” nas personagens de natureza contemporânea, enquanto estratégia estética literária, formulada por Chico Buarque e outros autores, informamos que tentamos perfazer brevemente uma análise da leitura desses teóricos à luz de suas reflexões. Digamos assim, daqueles que promoveram o embate dessas principais articulações tão próximas. Se em Osman Lins teremos o “insulamento” das personagens na obra de Lima Barreto caracterizando a inoperância comunicativa enquanto chave de leitura, em Karl Schollhammer teremos a “desobjetivação” resultando na perda de determinação das personagens. Já Walter Benjamin a “perda/fragilidade” comunicativa resultante dos acontecimentos trágicos da guerra de trincheiras. Em Zygmunt Bauman teremos um aprofundamento crítico sobre o “medo na cidade grande”, coincidentemente sofrido pelo narrador-protagonista do romance aqui examinado. Por último teremos os fragmentos do romance *Estorvo* que permaneceu na condição de objeto examinado por esses autores trabalhados.

4. Considerações Finais

Em última análise, os resultados gerais que extraio da minha investigação do efeito da “incomunicabilidade” na obra *Estorvo* de Chico Buarque podem ser assim sumariados e elencados: 1) O narrador-protagonista do romance mantém a perspectiva incomunicável, de forma relativa, com seu mundo exterior e conseqüentemente isso conjectura uma ideia de isolamento da própria sociedade; 2) Não tendo a intenção de esgotar a reflexão, os teóricos aqui refletidos remetem ao alusivo casamento da análise exposta; 3) Os fragmentos que são exemplificados ao longo do artigo subjazem a leitura proposta e problematizada no início do trabalho; 4) Curiosamente o vocábulo “incomunicabilidade” aparece na fala inicial de Osman Lins, de forma alusiva por Walter Benjamin e por último na fala das pesquisadoras brasileiras Ligia Cadermatori e Ilma da Silva Rebello. Diante desse diagnóstico, é razoável supormos, então, que ao estabelecermos em grau enumerativo o elenco de conclusões que alcançamos durante essa investigação, o romance *Estorvo* forja uma série de efeitos alusivos que contrastam com os apontamentos aqui estabelecidos, sem esgotá-los de uma nova leitura ou um novo olhar para esse prisma romanesco publicado na década de 1990.

Ao apresentar tais análises do romance aqui estudado – que embasam o estudo já proposto – na ordem sequencial que fora estabelecido e que aparecem, procuramos sugerir os possíveis encadeamentos narrativos que amarram o viés da representação da “incomunicabilidade” com base na leitura realizada. O aproveitamento dessas hipóteses construídas é, a meu modo de ver,

o que mais abordou minha impressão durante tal estudo. A “incomunicabilidade”, cuja forma de leitura aponta, apenas estabelece uma potencialidade de enxergar tal lacuna no escopo do romance, tendo em vista a escassez de abordagem sobre tal perspectiva. Isso, a meu ver, poderá ser retrabalhado, a partir dessa ótica, outras formas de leitura em outros romances e instigar novas perspectivas de leitura, visando despertar tal consciência e encorajar novos pesquisadores. Portanto, esperamos que o presente estudo ilumine novas investigações sobre tal direção de análise na academia.

5. Referências

- AURÉLIO, Buarque de Hollanda. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e pobreza**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.
- _____. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2006.
- _____. **A sociedade individualizada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2006.
- _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Trad Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CADEMARORI, Ligia. **Histórias do Brasil Contemporâneo**. Cerrados. Revista do Curso de Pós-Graduação em Literatura. Brasília: UNB. n. 05, ano 5, 1996.
- CARVALHO, Vivian Cristina Alves de. **O romance de Chico Buarque: Uma leitura de Benjamin, Estorvo e Budapeste**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. (2009).
- CASTELLO, José. Carrossel Luminoso. In: FERNADES, Rinaldo de. (Org) **Chico Buarque do Brasil: textos sobre as canções, o teatro e a ficção de um artista brasileiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

DALCASTAGNE, Regina. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea. Nr. 26 Brasília, Julho/Setembro, 2005.

DUBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

ESTORVO. Direção de Ruy Guerra. Rio de Janeiro. Europa Filmes. 95 minutos. 2000. Color DVD.

FAHREINHEIT 451. Direção de François Truffaut. França. 1h. 52 min. 1967.

FERNADES, Rinaldo de. (Org) **Chico Buarque do Brasil: textos sobre as canções, o teatro e a ficção de um artista brasileiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

HOLLANDA, Chico Buarque de. **Estorvo**. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

_____. **Benjamim**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

_____. **Budapeste**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. **Leite Derramado**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

_____. **A dupla vida de Chico**. Entrevista realizada por Josué Machado. Revista de Língua Portuguesa. São Paulo: Segmento, 2006.

OLIVEIRA, Cristiano Mello de. **A tradição de narrar acabou? Uma releitura do conto Feliz Ano Novo, de Rubem Fonseca**. Ponta Grossa: UEPG, Revista Uniletras, 2009, p. 171-190.

OAKLEY, R.J. **Lima Barreto e o destino da literatura**. São Paulo: Unesp, 2011.

PRADO, Antonio Arnoni. **Lima Barreto O crítico e a crise**. Brasília: Cátedra, 1976.

PEREZ, Tânia Maria de Mattos. **Estorvo, de Chico Buarque: uma leitura alegórica**. Curitiba. XII Congresso Internacional da Abralic, 2011.

REBELLO. Ilma da Silva. **O eu estilizado e o nós interdito: as crises da identidade em Estorvo, Benjamin e Budapeste, de Chico Buarque**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Dissertação de Mestrado. 2006.

SCHWARZ, Roberto. Um romance de Chico Buarque In: **Primeiras Sequências**. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

SCHEFFEL, Marcos Vinicius. **Do registro diário à criação em Lima Barreto: o processo ficcional em Recordações do Escrivão Isaias Caminha e Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sa.** Joinville: Editora Letra d'água, 2007.

WATT, Ian. **A Ascensão do romance.** São Paulo: Cia das Letras, 2007.