

Editorial Volume 6

Prezado hiperleitor,

É com grande alegria que anuncio a chegada do volume 6 da Hipertextus. Esta nossa primeira edição de 2011 reúne 12 artigos que discutem diversas questões relacionadas à linguagem, à tecnologia e à aprendizagem, temáticas focalizadas por este periódico.

Abrimos esta edição com um artigo de Cléber Guimarães intitulado Aspectos visuais nos gêneros digitais: hipermodalidade pela semiótica social. O autor propõe uma análise da enunciação digital (XAVIER, 2009) com uma metodologia baseada na gramática visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006) e na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH 2001 e 2003). Com isso ele pretendeu demonstrar como é possível abordar material digital em sua completude, sem recortá-lo.

O Dialogismo no fórum acadêmico, de Telma Gomes, observa o processo dialógico em um fórum de um ambiente virtual de aprendizagem. Ela buscava compreender como os estudantes de EaD constroem sentidos em seus textos a partir do olhar da teoria dialógica de Bakhtin. Em Redes sociais e práticas de leitura e escrita no ensino médio, José Ribamar Júnior, Francisco das Chagas e Luciane Lira apresentam resultados de um projeto sobre o uso das redes sociais (blog, twitter, youtube) para a aprendizagem de leitura e escrita.

Benedito Gomes e Amanda Lêdo revelaram, em Atos de fala em fóruns de educação a distância, as possíveis relações dos atos de fala dentro do macroato de fala produzido em fórum de discussão. Os objetivos eram caracterizar esse gênero digital e entendê-lo à luz da Teoria dos Atos de Fala de John Austin. O ensaio sob o título

As tecnologias da informação e comunicação no ensino da Educação Física escolar como discute o uso das TIC no espaço escolar em especial na disciplina Educação Física a partir da experiência de execução de atividades com tecnologia que envolveu professores da Rede Pública Municipal de Educação. A autora Daiane Sena utilizou como método a pesquisa-ação, cujos resultados são aqui compartilhados com os leitores da Hipertextus.

O Vídeo e as artes são os temas do artigo O Vídeo e suas possibilidades artísticas e literárias de Andréia Santos. A autora interpreta esta mídia como um artefato de prática artística e nela também enxerga possibilidades de criação como a videoarte e a videopoesia. Já Dánie Marcelo de Jesus apresenta em seu texto Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores e alunos no ambiente digital os indícios de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal (FULLAN, 1996) no discurso de professores-alunos de um programa de formação continuada aplicado para professores de inglês de escolas públicas.

Em Diversão levada a sério: a indústria nacional de games e o caso do Porto Digital, Micheline Batista mapeia os polos de produção de games no Brasil e problematiza os motivos pelos quais esta indústria ainda não deslanchou no país. A autora defende que jogos eletrônicos não são apenas objetos para diversão, mas ambientes para aprendizagem que precisam ser valorizados enquanto tais.

A língua espanhola nos blogs é o foco do artigo de Fabrício Paiva Mota. Em Um estudo de blog educacional de língua espanhola, Mota interpreta o blog educacional a partir da teoria da multimodalidade. Segundo ele, o blog se caracteriza pela combinação de linguagem verbal e visual, cujo conteúdo se organiza com informação dada e nova.

Em Infografia como alternativa para o ensino a distância, as autoras Carolina Bezerra, Maria Lúcia Serafim e Laércia Medeiros apresentam os preceitos, fundamentos e características da infografia como ferramenta da comunicação e propõem seu uso como metodologia de ensino interativo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Magna Campos, em Diálogo entre pós-modernidade, sujeito e leitura: o processo discursivo e o virtual, afirma que a leitura se encontrar hoje enredada em novas

textualidades e novos espaços de significação. Para ela, são as novas TIC as responsáveis pela crescente multiplicação dos espaços e sistemas de significação.

Fechando este volume 6, o artigo O Labirinto Elfa: a produção de um game didático para o ensino médio, de autoria de Amanda Costa e Silva e Sérgio Abranches, relata os resultados de um estudo de um game didático. Eles aplicaram o game a um grupo de estudantes e observaram que a hipermídia tende a oferecer estímulo aos diversos sentidos, além de favorecer o realismo na representação de situações-problema e proporcionar maior interatividade, pelo menos entre os estudantes que participaram da pesquisa.

Boa leitura!

Antonio Carlos Xavier

Editor - NEHTE/UFPE

ASPECTOS VISUAIS NOS GÊNEROS DIGITAIS: HIPERMODALIDADE PELA SEMIÓTICA SOCIAL

Cleber Pacheco Guimarães (UFPE)
cleber.guimaraes@gmail.com

RESUMO: No presente artigo, sugiro uma metodologia, baseada na gramática visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006), para a análise da enunciação digital (XAVIER, 2009). O investimento pretende demonstrar como abordar material digital em sua completude, sem recortá-lo ou tosá-lo. Neste primeiro trabalho, como exemplificação da metodologia, integro a gramática visual à Análise Crítica do Discurso.

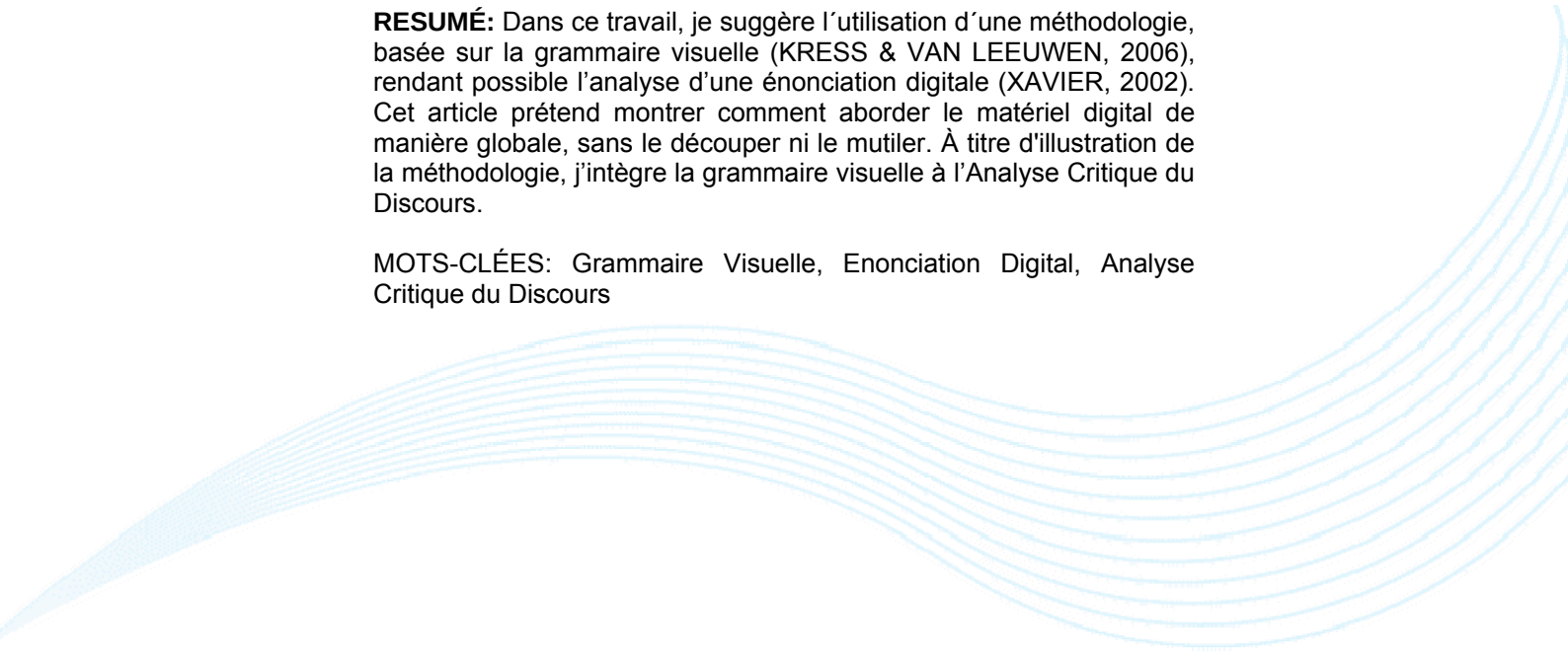
PALAVRAS-CHAVE: Gramática Visual, Enunciação Digital, Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT: This article suggests a methodology to analyze digital discourse (enunciação digital - XAVIER, 2002) based on the grammar of visual design (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). This work intends to demonstrate an integral approach to digital material, which focus not only on verbal language itself, but also on other semiotic modes. To exemplify the methodology, we integrate visual grammar of design into Critical Discourse Analysis.

KEYWORDS: Visual Grammar, Digital Enunciation, Critical Discourse Analyses.

RESUMÉ: Dans ce travail, je suggère l'utilisation d'une méthodologie, basée sur la grammaire visuelle (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006), rendant possible l'analyse d'une énonciation digitale (XAVIER, 2002). Cet article prétend montrer comment aborder le matériel digital de manière globale, sans le découper ni le mutiler. À titre d'illustration de la méthodologie, j'intègre la grammaire visuelle à l'Analyse Critique du Discours.

MOTS-CLÉES: Grammaire Visuelle, Enonciation Digital, Analyse Critique du Discours



Introdução

Pela sua relativa incipiência, os ditos “gêneros digitais” oferecem uma série de dificuldades para linguistas que, de alguma forma, tentam analisá-los. Estudar *websites* ainda é uma prática intrincada, seja para linguistas aplicados, linguistas de texto, analistas do discurso, semanticistas entre outros. Se recortamos textos de seus locais na *web*, para uma análise em separado, retirando-os de seu ambiente digital, estamos abandonando a averiguação de aspectos semiótico-discursivos relevantes. Segregações, imagens, cores, divisões em páginas, todos são recursos possíveis e constitutivos da *enunciação digital* (cf. XAVIER, 2009).

A enunciação digital engloba diversos modos semióticos, além de envolver a linguagem verbal. Esta pluralidade semiótica já era conhecida da sociedade, que via em suas capas de revistas, em seus filmes e em alguns livros, um entrelaçamento de modos semióticos (imagens com texto escrito; sons acoplados a textos; cheiros em figuras etc.). Todavia, no âmbito do hipertexto, essa pluralidade é acentuada e inescapável, além de receber contribuições de modos semióticos que não eram realizáveis nos suportes impressos convencionais. Afora esta acentuação, é disponível, à enunciação digital, a maior particularidade do hipertexto: a possibilidade de se conectar a outros textos por intermédio de *links*. É importante destacar que minha visão de hipertexto é baseada em Xavier (2009). Considero bastante interessante a breve definição que o autor cunhou — antes de tratar mais aprofundadamente do tema — para hipertexto: “texto ampliado e interligado” (XAVIER, 2009:112). Em meu ponto de vista, esta sucinta definição toca no cerne da distinção entre “texto convencional” e hipertexto, pois este é “ampliado” no que se refere à pluralidade semiótica, ao armazenamento de informações e, principalmente, ao poder de retomar outros textos. Não sou partidário de generalizações como “todo texto é hipertexto”, pois, assim como Xavier, vejo hipertexto como exclusivo do ambiente hipermediático, que torna possível a enunciação digital. O autor de “A Era do Hipertexto” refere-se ao modo de enunciação digital como “uma maneira própria de dispor, compor e superpor, entrelaçadamente, em uma mesma plataforma enunciativa, os recursos semióticos de natureza linguística e não-linguística” (XAVIER, 2009:92).

A enunciação digital se vale da *hipermodalidade*, termo oriundo da adjunção dos conceitos de multimodalidade¹ com o de hipertexto. Soares & Araújo ancoram-se em outros autores para defender que hipermodalidade “é uma maneira de se nomear as novas interações entre os significados das palavras, imagens e sons na hipermídia” (SOARES & ARAÚJO, 2009:04). Para que abordemos material digitalmente enunciado, é compulsório focalizar tais interações entre significados; é necessário considerar todos os elementos que constituem este material.

¹ O termo *multimodalidade* se refere à construção de significados por meio de mais de um modo semiótico. Atualmente, alguns autores defendem que todo texto é multimodal, pois mesmo um texto que se utiliza apenas do modo verbal escrito pode expressar outros sentidos por intermédio, por exemplo, da tipografia.

Entendendo que é preciso tomar um *website* como um complexo de recursos semióticos amalgamados e indissociáveis, objetivo demonstrar como integrar a Semiótica Social à Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) para examinar gêneros digitais; debruçar-me-ei, para exemplificar a integração, sobre a biografia *online* de Dilma Rousseff². Para alcançar meus objetivos, os postulados da ACD, mormente por Fairclough (2001, 2003), da Semiótica Social (VAN LEEUWEN, 2006) e da gramática visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006), servem-me de base teórica. Espero que, futuramente, a metodologia baseada na Semiótica Social possa ser melhorada e adaptada/integrada também a outras teorias (além da ACD). Poderemos, assim, compreender melhor *o que se diz* (e o que não é dito) e *como se diz* algo por intermédio da hipermodalidade.

1. Integrando a semiótica social à ACD

Neste item, trato brevemente da Semiótica Social e da ACD. Para considerações mais aprofundadas sobre estas teorias, consulte a introdução de Van Leeuwen (2006) à Semiótica Social, e confira Fairclough (2001, 2003), Meurer (2007) ou Pedrosa (2008) para aprofundar-se nos preceitos e métodos da ACD.

A *Semiótica Social* tem como objeto de estudo a significação em circunstâncias culturais determinadas, distinguindo-se da semiótica prevista por Saussure (1995[1916]) por uma mudança de foco: do “signo” para o uso de “recursos semióticos” no contexto de práticas e situações sociais específicas (cf. VAN LEEUWEN, 2006). O que significa esse deslocamento de foco? Significa que a semiótica social amplifica a visão de Saussure e toma os sistemas semióticos, e, destarte, também os significados produzidos, como moldados por relações de poder. Tais significados são edificados por processos sociais, podendo, então, sofrer mudanças na medida em que a sociedade muda.

A gramática visual de Kress & Van Leeuwen (2006) insere-se na perspectiva da Semiótica Social. Usarei muito desta gramática como aporte teórico. Contudo, as fundamentações desta atêm-se a imagens, *banners*, fotos e outros. Quando menciono que integrarei a *Semiótica Social* (e não a teoria da *gramática visual*) à ACD, é porque a semiótica é mais abrangente e permitirá, no futuro, que olhemos, proficuamente, também para outros modos semióticos.

A ACD, por sua vez, é uma investigação centrada nas práticas sociais, cenários de produção da vida social. A prática social é, por um lado, uma forma “permanente”, estruturada, de atuar, e, por outro, um domínio de ação/interação social que pode reproduzir ou transformar as estruturas. Toda prática é envolta por elementos semióticos. A ACD se caracteriza

² A biografia *online*, oficial, parece ter sido retirada do ar. O site de Dilma Rousseff é <http://dilma.pt/>.

justamente pela análise das relações dialéticas entre tais aspectos semióticos e elementos das práticas sociais, tais como meios de produção, relações sociais, identidades, valores etc. (cf. Fairclough, 2003).

A análise do discurso deve atentar para as formas linguísticas e para a distribuição das mesmas em diversos textos, além de sua relação com o *contexto* para o exame da construção do sentido. O contexto de produção adquire papel vital para indicação dos caminhos a serem traçados na interpretação textual. Atenta-se, portanto, para o extralinguístico e o intralinguístico, que se desdobram tridimensionalmente (FAIRCLOUGH, 2001:100). Desta maneira, atrelam-se as práticas discursivas às práticas sócio-culturais e ao mesmo tempo ao nível textual. Num primeiro modelo de análise, Fairclough distinguiu três níveis: o *social*, o *discursivo* e o *textual*. A análise voltada para o *linguístico* (textual) é também chamada de *descrição*, enquanto a análise dos níveis sociais e discursivos é conhecida como *interpretação*.

Fairclough assevera ser uma hipótese de trabalho sensata “supor que qualquer tipo de aspecto textual é potencialmente significativo na análise de discurso” (2001:102). Defendo neste trabalho, com o abono da Semiótica Social, que qualquer escolha composicional, no momento da elaboração de um *site* (*design*, *layout*, *links*, *cores* etc), é potencialmente significativa para a análise do “discurso digitalizado”. A enunciação digital dispõe de vários recursos semióticos para a produção de sentido, então, o exame das escolhas é imprescindível para averiguar como uma determinada representação da realidade tenta naturalizar ou mascarar ideias e valores. De fato, o que tenho averiguado, em estudos iniciais, é que a composição do *site* (novamente, falando em termos de *design*, escolha de imagens, cores e outros), por si só, não realiza naturalizações nos moldes em que a linguagem verbal o faz. Tais escolhas composicionais apenas corroboram o discurso construído sobretudo pelo material linguístico presente no *website*.

Analistas à luz de Fairclough, como vimos há pouco, abordam o evento discursivo enquanto *texto*, enquanto *prática discursiva* e como *prática social*³. Fundamentados na LSF de Halliday, tais analistas, no exame do evento discursivo enquanto *texto* (a etapa da descrição), na visão de que a linguagem é *multifuncional*, debruçam-se sobre os *significados ideacionais*, *interpessoais* e *textuais* (conforme *figura 01*). Grosso modo, poderíamos relacionar estes três significados, respectivamente, a três funções (daí a multifuncionalidade), pois a linguagem permite-nos fazer, simultaneamente, três coisas (cf. MEURER, 2007): **1.** refletir/criar determinados conhecimentos e crenças, representando a realidade de uma determinada maneira; **2.** estabelecer relações sociais; e **3.** organizar os textos de maneiras diversas.

³ Neste trabalho, limito-me a tratar da *prática textual*. Para mais considerações sobre a prática discursiva e a social, consultar Fairclough (2001, 2003), Meurer (2007) ou Pedrosa (2008).



Figura 01 – Análise tridimensional do discurso

Em minha proposta de integração, defendo a análise dos significados ideacionais, interpessoais e textuais dos *elementos hipermodais*, além da já conhecida análise dos elementos textuais “convencionais”, escritos. Em outras palavras, defendo que seja estudado como os aspectos hipermodais de um *website* (a saber: segregações, imagens, cores, divisões em páginas, sons e outros) podem auxiliar textos verbais a representar realidades de determinadas maneiras e não de outras. Esta análise tridimensional *integrada* pode ser representada tal como na *figura 02*. No próximo item, explicarei como proceder com o investimento.

2. Análise integrada da enunciação digital: a biografia *online*

Neste tópico, demonstro como abordar, nos *websites*, os aspectos hipermodais que “complementam” a enunciação dimanada dos textos verbais. Atente, na *figura 02*, que renomeei *significados textuais* por *significados composicionais*, pois a análise dos recursos semióticos nesta etapa, além de não priorizar a linguagem verbal, concentra o olhar na forma como o *site* foi composto, desenhado e fragmentado.

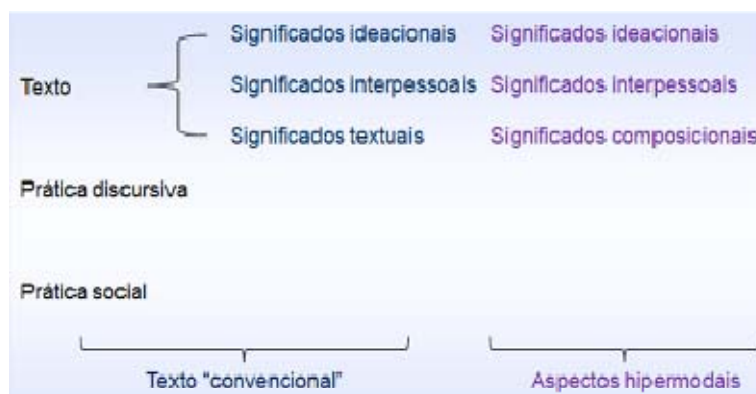


Figura 02 – Análise integrada da enunciação digital

Para a demonstração do método, tomo como exemplo a biografia *online* de Dilma Rousseff⁴. Analisei tal material, sob a ótica da ACD, para o VI Congresso da Associação de Linguística Sistemico-Funcional da América Latina (ALSFAL) em 2010. Na ocasião, focalizei apenas os textos escritos na biografia (e, mesmo assim, não todos; não considerei, por exemplo, as palavras que haviam sido escolhidas como *links*)⁵. Volto agora a este material, para discernir sobre os elementos restantes, buscando uma análise do inteiro, integrada. Recorrerei, por vezes, às biografias *online* de outros candidatos à época, para, por meio do contraste, demonstrar a possível motivação por trás de determinadas escolhas composicionais.

No congresso da ALSFAL, tentei demonstrar como a biografia de Dilma mobilizava os significados e atuava discursivamente no intento (que era óbvio) de moldar a candidata como competente e preparada para dirigir o Brasil (pois a imagem contrária era a criada por seus adversários). A seguir, veremos como os aspectos hipermodais se adjuntaram na tentativa de construir uma Dilma experiente.

2.1 Significados ideacionais na hipermodalidade

Como vimos há pouco, os significados ideacionais são os que se mobilizam na tentativa de criar realidades favoráveis aos produtores de texto. Na modalidade verbal escrita, tais significados são instanciados pelo sistema de transitividade (cf. MEURER, 2007), por intermédio de seus processos, participantes e circunstâncias. Na biografia *online*, tínhamos uma abundância de processos materiais, o processo através do qual uma entidade faz alguma coisa; os processos materiais, conforme Souza & Cunha (2007:56), são aqueles que

⁴ Site lançado para campanha à presidência da república em 2010.

⁵ A análise crítica desta biografia deve ser publicada nos anais da VI ALSFAL, ou, em breve, em <http://www.cleberpacheco.com.br>.

“constituem ações de mudanças externas, físicas e perceptíveis”. A presença de processos como *alertar, criar, exercer, comandar, trabalhar* e outros, todos com Dilma Rousseff como participante ativa, tinha o intento claro de associar a candidata a uma imagem de “pessoa que faz”.

No âmbito da hipermodalidade, os significados ideacionais são advindos da utilização de cores, de imagens (inclusive do *background*) e da relexicalização dos *links* (momento no qual voltamos a focalizar a linguagem verbal). Vejamos como isso funciona na biografia *online* em estudo.



Figura 03 – representação da realidade por imagens

Seria mera coincidência o fato de termos encontrado, na biografia de Dilma, fotos nas quais a candidata aparece em reuniões, coletivas de imprensa, plataformas de petróleo, e uma na qual ela aperta a mão do homem mais poderoso do mundo? Não. As fotos adjuntam-se ao texto escrito para corroborar a imagem da competência. Também é interessante notar: **1.** a foto do homem rural, instalando um bulbo de luz (pois Dilma é retratada no texto como tendo sido uma excelente ministra de minas e energia) e **2.** a ausência de fotos que demonstrem cenas de violência no período da ditadura (a única imagem que temos é a de um jovem pichando um muro). Seria lógico esperar que os biógrafos da candidata tentassem dirimir ou extinguir a imagem negativa, de guerrilheira, propagada pela oposição.

A relexicalização nos *links* que nos levam às páginas da biografia merece igual atenção. Qual motivo levaria o biógrafo a escolher termos como *recomeço, militância, Lula e Dilma*, entre outros, para tais *links*? Está bem claro. O primeiro lexema é para sugerir que a ditadura destruiu a vida da candidata, a ponto de ela precisar *recomeçar*. Quem destrói é o mal; impele-se, desta forma, qualquer ação equivocada para longe de Dilma, aventando que a candidata era vítima, e que teve motivos para agir contra o sistema. O segundo, *militância*, tem,

para esquerdistas, sentido positivo; certamente teria sido trocado, numa biografia adversária, pelo termo *guerrilha*, *período criminoso* ou algo neste sentido. E, finalmente, o *link Lula e Dilma* serve para assegurar a filiação da candidata ao então presidente; filiação reforçada nas inúmeras imagens nas quais os dois políticos aparecem juntos.

2.2 Significados interpessoais na hipermodalidade

Todo texto efetiva algum tipo de relação interpessoal com o leitor. Os significados interpessoais são averiguados, na LSF, sobretudo pela investigação da *modalização*. É nela que vamos nos deter aqui. Mas como se dá a modalização nos elementos hipermodais? Como imagens e cores podem atribuir sentido de “verdade” (ou “mentira”) a representações da realidade? Simples. Sugiro, inicialmente, que olhemos para a dicotomia *claro/escuro*, para o *ato da imagem*, e para a *escala de saturação de cores*. A dicotomia foi minha elaboração, mas os dois últimos elementos podem ser melhor estudados na gramática visual de Kress & Van Leeuwen (2006).



Figura 04 – Folha Online, Reuters e UOL

Para que tratemos da dicotomia *claro/escuro*, atente para a *figura 04*. Temos a página inicial do *site* de duas agências de notícias (Folha e Reuters) e a *homepage* do servidor e agregador de conteúdo UOL. Por uma questão de espaço, não trarei a página inicial do *site* Astalavista, dedicado a assuntos de segurança na Internet, mas que, durante algum tempo, foi reduto de *Hackers* e de navegantes à procura de *cracks* para programas de computador. O Astalavista, de maneira contrária ao dos *sites* da *figura 04*, tinha o preto como cor

predominante⁶. A cor branca e os fundos claros modalizam a informação positivamente, conferindo-lhes credibilidade e caráter de seriedade. Não é à toa que o claro é predominante no *site* da Reuters, Folha, UOL, e no espaço de Dilma Rousseff e de outros candidatos, como pode ser notado na *figura 05*. O Astalavista não tem compromisso com a seriedade, atributo não perseguido por *hackers*; é, desta forma, intensamente escuro, assim como outros milhares de *sites* sobre quebra de senhas, invasão de computadores etc.

Sobre o *ato da imagem*, Kress & Van Leeuwen (2006) nos trazem um fato histórico interessante. No século XIII, monges tinham, em seus aposentos, a imagem da Virgem com seu filho crucificado, de forma que podiam, enquanto liam e rezavam, contemplar a imagem e serem contemplados de volta, “por um olhar de compaixão” (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006:118). Este exemplo é interessante para demonstrar como o “olhar” de uma imagem pode estabelecer relações interpessoais (seja de reciprocidade, de admiração, identificação etc.) entre ela (a imagem) e seus leitores. Aliás, é este o intuito perseguido pelo famoso *banner* do Tio Sam que convoca os jovens americanos para a guerra. O “olhar” do Tio Sam procura estabelecer uma relação de identificação, significando “você é americano e deve lutar para defender os interesses de seu país”. Comumente, quando um ser numa imagem olha para o leitor, é porque demanda algo.



Figura 05 – *Sites* oficiais de Dilma Rousseff, Plínio de Arruda, Marina Silva e Ciro Gomes (que abandonou o pleito, mas continuou com o *site* no ar)

Não seria estranho, destarte, se eu revelasse que todos os candidatos à presidência, que concorreram com Dilma, em seus *sites* oficiais, em suas fotos principais, olhavam diretamente para os que em seu espaço navegavam (ver *figura 06*). A demanda é nítida (“vote

⁶ O *astalavista.com* passou recentemente por atualizações, inclusive no *layout*. As alterações certamente têm a ver com uma nova política de conteúdo a ser explorada pelo *site*; todavia, o preto continua fortemente presente. A visita ao endereço não é aconselhada, já que este ainda é marcado pelo AVG antivírus como “potencialmente transmissor de ameaças ativas”.

em mim”) e é expressa por intermédio do “olhar”, que visa estabelecer uma relação amigável e de confiança entre candidato e eleitor.

Vimos, até então, que a modalização no sentido do pólo positivo, na perseguição do caráter de seriedade, credibilidade e confiança, no caso da biografia *online* de Dilma Rousseff, realiza-se pela predominância da clareza e pelo estabelecimento da conexão pelo “olhar” (que demanda). Contudo, outro fator deve ser levado em consideração, embora não tenhamos descoberto ainda o intento discursivo de tal escolha: a saturação de cores⁷.



Figura 06 – Candidatos e o “olhar”

Note que, ainda na *figura 06*, tomando as imagens dos candidatos como um *continuum*, numa orientação de codificação chamada naturalista⁸, temos Plínio de Arruda como altamente modalizado. Podemos enxergar, claramente, toda a modificação que a idade imprimiu à sua pele. As linhas de expressão são nítidamente percebidas; seu rosto, tal qual o é na vida real. Caminhando pelo *continuum*, em direção ao pólo esquerdo, passamos por Ciro Gomes e Marina Silva. Neste mesmo sentido, sucessivamente, a modalização cai. Ciro e Marina não desfrutam — por algum motivo — do detalhamento empregado a Plínio, embora suas imagens ainda estejam altamente modalizadas, ou seja, bastante próximas da realidade.

Quando a saturação de cores ultrapassa um determinado limite, a modalização volta a diminuir. Neste caso, temos um ponto além do *continuum*, expandindo-o, à direita; um ponto que demarca o máximo de saturação e uma baixa modalização. É o caso de Dilma. A saturação de cores em sua face se dá de tal modo que nenhum traço da idade pode ser visto. A candidata se assemelha mais a um desenho do que a um ser humano. O efeito discursivo de tal escolha ainda não é claro. Estudos são necessários para detectar por que, em determinados domínios discursivos, em certos contextos, a representação de pessoas pode buscar a realidade (alta modalização) ou se afastar dela.

2.3 Significados composicionais na hipermodalidade

⁷ Na obra *Reading Images*, Kress & Van Leeuwen (2006) também discutem outros aspectos da modalidade visual, como a modulação de cores, a iluminação e a profundidade.

⁸ Kress & Van Leeuwen (2006:165) definem esta “orientação de codificação” (tradução minha) como um conjunto de princípios abstratos que determinam o modo como “textos” são codificados por determinados grupos sociais. Em outras palavras, a orientação naturalista é aquela que busca codificar imagens de modo que representem o real do modo mais perfeito possível.

Neste momento, discuto o posicionamento esquerda/direita, comumente intitulado de *dado/novo*, e o *framing*, aqui relacionado ao enquadramento e à fragmentação do *site*. Quando no estudo de material verbal, o olhar para os *significados textuais* (aqui renomeados para *significados composicionais*) investiga a forma como a estrutura linguística é organizada para, concomitantemente aos outros significados (ideacionais e interpessoais), moldar certas realidades. Neste momento, devemos, desta forma, quando nos focamos em aspectos hipermodais, examinar como a organização do *site* (a escolha e divisão de formas e cores, a alocação de textos e imagens, e a fragmentação em páginas) contribui para a realização de um discurso.

Começo tratando do *interior* das imagens, ou seja, não de seu posicionamento no *site*, mas do que elas intentam mostrar. É, de certa forma, um retorno à investigação ideacional, entretanto, desta vez, focada no posicionamento dos elementos ali retratados. Convido o leitor a voltar à *figura 03*. Perceba que nas 03 fotos em que Lula e Dilma aparecem juntos, o petista é sempre o elemento à esquerda, ou seja, o elemento *dado*. Dilma, por sua vez, é sempre o *novo*. Há apenas uma foto (na biografia, mas não presente na *figura 03*), no qual os dois aparecem juntos, em que Dilma não é, no eixo horizontal, o elemento *novo*. Todavia, e mesmo assim, na foto em questão, o presidente Lula está em pé, e a candidata, sentada. Num eixo vertical, Dilma continua sendo o *novo*. Essa demarcação, quando tratamos de posicionamento cima/baixo, recebe outro nome e outra significação: o ideal/real (cf. KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Não abordaremos o ideal/real neste trabalho.

O elemento *dado* é cognitivamente percebido, pelos povos do ocidente, como o “sabido”, “incontestável” e “consensual”, enquanto o *novo* é o elemento ao qual se deve “prestar atenção”, por vezes “polêmico”, e em “busca de consenso”. Se a alocação de Lula sempre à esquerda foi intencional (ou até “inconscientemente intencional”), é indubitável que o intuito era apresentar Dilma como a sequência lógica, como a continuação de um governo (visto por muitos como) de sucesso. Vale lembrar que o presidente Lula tinha cerca de 80% de aprovação às vésperas da eleição. Associar Dilma à continuação de Lula era conveniente para os administradores da campanha.

No que concerne à distribuição dos elementos ao longo do *site*, e da fragmentação da informação em páginas diversas, não me foi possível, ainda, elaborar conclusões. Todavia, trago algumas considerações necessárias e imprescindíveis àqueles que, como eu, de alguma maneira, queiram continuar com estudos desta natureza.

Seria interessante entender a relação *dado/novo* no que diz respeito à alocação de textos e imagens. Qual o efeito cognitivo (e, por vezes, devido a isto, o efeito discursivo) da disposição de um texto à esquerda e da imagem à direita? E vice-versa? Outro questionamento que devemos nos fazer é sobre o *framing*: qual o resultado cognitivo pretendido quando disponibilizamos toda a informação numa única página, de modo que, para ter acesso a ela,

precisamos utilizar a barra de rolagem? Este procedimento foi o adotado na biografia de Marina Silva. O texto sobre a vida de Dilma, de maneira diversa, foi fragmentado em páginas diferentes. É interessante descobrir se houve (e se há) motivação discursiva por traz de tal atitude. De antemão, asseguro-lhes que, para acessar as informações da biografia da petista, devemos clicar nos *links* (“recomeço”, “militância”, “Lula e Dilma”) que vimos há pouco. Em outras palavras, somos forçados a focalizar elementos-chave da constituição daquele discurso digital.

3. Considerações finais

É importante destacar que a metodologia apresentada não se pretende única e — como deve ter sido claramente percebido — não se julga completa e fechada. Em alguns pontos, comentei que não havia chegado a conclusões sobre a utilização de um determinado recurso semiótico; e ainda não há considerações, numa metodologia consonante à de Fairclough, sobre como (e quando) recursos hipermodais revelam práticas discursivas/sociais. Este é um empreendimento que merece sugestões e desenvolvimentos. Todavia, espero ter ficado claro que é possível considerar aspectos hipermodais, analisando-os como *textos*, inferindo suas motivações discursivas. Espero, igualmente, que a metodologia sugerida possa ser integrada a outras teorias. Textos atuais, multimodais, hipermodais, não permitem mais, ao linguista, o isolamento. É imperativo se debruçar sobre fragmentações, cores, imagens e outros recursos disponíveis nos diversos modos semióticos.

Referências bibliográficas:

ARAÚJO, Júlio César; SOARES, Carla Poennia Gadelha. 2009. Afetividade, hipermodalidade e hipertextualidade nas interações no orkut. In: *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Belo Horizonte. Disponível em < <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais.html>>.

FAIRCLOUGH, Norman. 2001. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

_____. 2003. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In R. WODAK & M. MEYER (comp.) *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*, pp. 179. Barcelona: Gedisa.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. 2.ed. London and New York: Routledge.

MEURER, José Luiz. 2007. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. 2 ed. São Paulo, SP: Parábola.

PEDROSA, Cleide Emília. 2008. *Análise Crítica do Discurso: do linguístico ao social no gênero midiático*. São Paulo: UFS.

SAUSSURE, Ferdinand. 1995 [1916]. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.

SOUZA, Maria Medianeira de; CUNHA, Maria Angélica Furatdo da. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

VAN LEEUWEN, Theo. 2006. *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.

XAVIER, Antonio Carlos. 2009. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Recife: Editora Universitária/UFPE.

O DIALOGISMO NO FÓRUM ACADÊMICO: UM ESTUDO DA INTERAÇÃO VERBAL NO ENSINO A DISTÂNCIA

Telma Cristina Gomes da Silva¹

(PROLING/UEPB)

profa.telma@gmail.com

RESUMO: O presente artigo trata sobre o processo dialógico em um fórum acadêmico em um ambiente virtual de aprendizagem. Nesse ambiente educacional investigou-se a produção escrita de alunos de um curso superior na modalidade a distância buscando compreender como acontece a construção de sentidos na perspectiva dialógica da linguagem bakhtiniana.

PALAVRAS-CHAVE: dialogismo; ensino/aprendizagem; fórum acadêmico.

ABSTRACT: The present article deals with on the dialogic process in one forum academic in a virtual environment learning. In this educational environment it was investigated in the distance written production of pupils of a superior course in the modality searching to understand as the construction of sensible happens in the dialogic perspective of the bakhtiniana language.

KEY WORDS: dialogismo; education/learning; forum academic.

RESUMÉ: L'article actuel traite sur le processus dialogique dans un universitaire de forum dans une étude virtuelle d'environnement. Dans cet environnement éducatif il a été étudié dans la distance écrite la production des pupilles d'un cours supérieur dans la modalité recherchant pour comprendre pendant que la construction de sensible se produit dans la perspective dialogique de la langue de bakhtiniana.

MOTS-CLÉ: dialogismo; enseignement/apprentissage; forum académique.

¹ Doutoranda em Linguística no PROLING/UEPB. Mestre em Língua Portuguesa e Linguística pelo PPGL/UEPB. Graduada em Letras/Português pela UEPB. Pesquisadora na linha de Letramento digital e midiático do GEHAETE/UEPB e do GPLEI/UEPB na linha de Linguagem, interação e ensino: a construção de sentido do texto na escola.

0. Introdução

(...) os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias digitais têm não só viabilizado, mas principalmente incentivado propostas de ensino menos centradas no professor e mais voltadas para a interação e o diálogo, já muito defendidas pelas propostas pedagógicas de orientação sócio-interacionista. (ARAÚJO, 2007, p. 184)

É pensando na influência das novas tecnologias digitais na educação que este artigo se propõe a discutir a construção de sentidos a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana observando o processo de interação verbal em um ambiente virtual de aprendizagem. Tratar dessa temática é fundamental para se compreender a construção de sentidos nesses ambientes educacionais, assim, como conhecer e desenvolver novas estratégias de interação, bem como, aperfeiçoar as já existentes. Para realizar tal estudo investigaram-se as atividades desenvolvidas em um fórum acadêmico, no componente curricular *Português Instrumental* no curso de Pedagogia na modalidade a distância da UAB/UFPB, no qual atuei como professora no período 2007-2010.

Escolheu-se para investigação a referida instituição de ensino por ser esta uma das instituições públicas de nível superior, no Brasil, que implantou recentemente o ensino a distância, mediado por computador para a formação de professores da Educação Básica, ligada ao sistema da UAB, e, também pelo fato desta pesquisadora pertencer ao quadro de professores mediadores a distância, desse “novo” sistema e/ou modelo da educação brasileira. O *locus* e os sujeitos dessa pesquisa, por conseguinte, se justificam na medida em que agregam ao estudo o valor de investigar uma realidade na qual a interação verbal na modalidade escrita é essencial para o ensino/aprendizagem. Logo, constitui objeto de estudo deste artigo o processo de interação em um fórum de discussão no referido componente curricular.

A base teórica que subsidia este trabalho é a perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1929/2002) que enfatiza o processo de interação verbal. A escolha por uma abordagem interacionista deve-se ao fato de *toda ação humana proceder de uma interação*. Outra motivação para trabalhar-se com uma abordagem interacionista é devido ao “*interacionismo tem sido capaz de marcar uma disposição de tomar a interação como uma das categorias de análise dos fatos de linguagem, e não apenas o locus onde a linguagem acontece como espetáculo*” (MORATO, 2004, p. 312).

Para utilizar tal abordagem, é preciso delimitar o termo **interação**. Esse termo de acordo com Morato (2004, p. 315) “*requer que pensemos de alguma forma em um de seus traços definidores mais expressivos ligado, – como se observa na raiz (inter) – à idéia de influencia recíproca; em segundo lugar, ele convida a pensar em algo compartilhado de forma*

reflexiva (isto é, a ação)". Em outros termos, como afirma Bakhtin (2002), em **Marxismo e filosofia da linguagem**, "a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem". Esse autor conceber a comunicação como um processo interativo, no qual o sujeito ao falar ou escreve deixa marcas de uma sociedade, núcleo familiar e experiências e também pressuposições daquilo que seu interlocutor gostaria de ouvir ou de ler conforme determinado contexto social (SOERENSES, 2011).

Delimitaremos também o termo **leitura**, já que as práticas discursivas nos ambientes virtuais estão diretamente relacionadas ao ato de ler. A leitura, segundo Pietri, não é uma prática escolarizada, pelo contrário, *"uma pessoa pode aprender a ler sem ter ido à escola, ou, mesmo quem tenha aprendido a ler na escola, pode desenvolver habilidades de leitura diferentes daquelas que a escola lhe apresentou e ler textos pertencentes a gêneros com os quais não teve contato em contexto escolar"* (PIETRI, 2007,11)

Isto significa que em nossa sociedade há diferentes níveis de letramento. Mas, só recentemente os educadores e outros estudiosos atentaram para esse fato, quando se depararam com a realidade social em que não é suficiente apenas saber ler e escrever, mas também, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, isto é, responder as exigências da leitura e da escrita que a sociedade impõe.

É considerando esses dois aspectos, o ato de ler e a interação verbal, que realizaremos o estudo de um fórum acadêmico em curso superior mediado a distância.

1. Conceitos fundamentais: leitura, texto, sujeito, dialogismo

O termo *letramento* é definido por Soares (2006, p. 20) como o *"resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita"*. Pietri (2007, p. 12) diz que esse *"nível de letramento é determinante para o sucesso ou não da relação do aluno com o texto na escola"*, por isso o professor deve considerar o nível de letramento de seus alunos para que possa interagir melhor com eles e também para que possa ampliá-lo. O letramento está diretamente relacionado à discussão dos *gêneros textuais*. Esses por sua vez são concebidos por Bakhtin ([1929] 2000) como *"tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso"* (BAKHTIN, 2000, p. 279). É a partir das reflexões feitas por esse autor russo que vários linguistas e educadores têm nos gêneros, o principal foco de suas discussões, tanto teóricas quanto aplicadas, entre eles, Marcuschi que designa a expressão *gênero textual* como

os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos

enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas (MARCUSCHI, 2003, p.03-04).

Esse conceito foi ampliado com o surgimento da *Internet* que ocupa hoje um lugar de destaque na sociedade, sendo alvo de muitas discussões, em particular, no que diz respeito à noção de *hipertexto*. Esse “constitui um suporte linguístico-semiótico muito usado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas” (KOCH, 2006, p. 63). Em síntese, segundo Koch (2006), a novidade no hipertexto está na tecnologia que permite esse ser integrado há vários outros textos; o que é feito no texto impresso a partir de notas de rodapé, referenciais teóricos, fotos e imagens. A tecnologia é que proporciona ao hipertexto a linearidade de integrar diferentes textos em um só através dos *hiperlinks*.

No que diz respeito à *leitura*, a relevância do que será lido dependerá do (hiper)leitor em não só saber seguir as dicas oferecidas no (hiper)texto, mas também, e, principalmente, saber até que ponto deve ir e parar, pois, quando se trabalha com a Internet uma questão relevante sobre a (hiper)textualidade é como se dá a construção de sentidos através do (hiper)texto: a *(hiper)leitura* (NONATO, 2008). Entretanto, como não existe consenso no que diz respeito à formação do (hiper)leitor *a priori* nos deteremos aqui apenas sobre o conceito de leitura.

Mas “o que é leitura?” essa pergunta poderá ser respondida de diferentes maneiras, dependendo da concepção de leitura adotada, porque, a compreensão de leitura é decorrente de outras concepções como as de sujeito, língua, texto e sentidos (KOCH & ELIAS, 2006). Consideraremos essa concepção interacionista, na qual o texto é um evento comunicativo, lugar de interação entre os interlocutores, e

a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um determinado evento comunicativo (MARQUESI, 2008, apud. KOCH & ELIAS, 2006)

Diante do exposto, a leitura é aqui vista a partir da perspectiva interacionista bakhtiniana da linguagem como um processo essencialmente dialógico, no qual o locutor escreve para um interlocutor real ou virtual, pois, segundo Bakhtin (2002, p.113):

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Assim, para o filósofo, a interação verbal é o lugar da produção de linguagem e da constituição do sujeito social, logo, a concepção de linguagem bakhtiniana é dialógica, porque, o outro é imprescindível para a construção do eu e vice-versa. Essa interação entre os interlocutores, segundo Bakhtin, é o princípio fundador da linguagem e também esses interlocutores constituem pela linguagem. Diante disso, para o autor russo, a relação dialógica acontece no momento da interação verbal, entre o eu e o outro, presentes no texto/discurso, podemos dizer, assim, que o sentido do texto/discurso depende desse diálogo entre os interlocutores.

Baseando-se nestas exposições, objetiva-se com este artigo investigar a interação verbal em um *fórum acadêmico* analisando a produção escrita de aprendentes de um curso superior mediado a distância a fim de compreender o processo de ensino/aprendizagem na perspectiva sócio-interacionista da linguagem.

2. Fórum acadêmico: um espaço dialógico ou não?

O *gênero fórum*, segundo Campos (2004), é um ambiente para a discussão de temas específicos através da comunicação assíncrona entre os interlocutores. Xavier e Santos (2005) dizem que o fórum mesmo antes da informatização das sociedades sempre fora conhecido como um gênero do discurso no qual se debatiam as problemáticas de uma comunidade civil ou institucional com o propósito de encontrar soluções para as dificuldades enfrentadas pelos membros da comunidade. O *fórum acadêmico* também tem o objetivo de discutir problemas relevantes à formação dos aprendentes, em geral, ele é voltado para temáticas da área dos cursos. Esse gênero digital se assemelha com os gêneros orais conversacionais, pois, a linguagem utilizada nele traz muitas marcas da modalidade da língua oral, logo, podemos dizer que esse é um gênero discursivo do cotidiano como postulado por Bakhtin (2000) quando este se refere aos *gêneros primários* (simples) – formas discursivas que se constituem em circunstâncias de uma comunicação espontânea a exemplo da réplica de diálogo, narrativa de costumes, documentos, cartas etc.

Ao analisar o referido gênero discursivo consideramos outro postulado do teórico russo, o *princípio dialógico da linguagem*, discutido em ***Marxismo e Filosofia da Linguagem***, nesta obra, Bakhtin (2002) afirma que o dialogismo é constitutivo da linguagem, e por sua vez, o sujeito locutor ao enunciar um discurso traz explícita ou implicitamente em sua fala a voz o discurso de um outro locutor para constituir sentidos para o seu próprio discurso/texto. Isso significa que todo o discurso do eu define sua identidade em relação ao discurso do outro, logo, a natureza de qualquer discurso é heterogênea. É considerando esse princípio que o nosso corpus será interpretado.

O *corpus* para esta análise foi constituído aleatoriamente pela produção escrita resultante de uma atividade de leitura proposta aos aprendentes, em um fórum acadêmico, do componente curricular *Português Instrumental*, do curso de Pedagogia na modalidade a distância da UAB/UFPB, no período de 24/11/08 a 01/12/08. O texto “**Você entende o que lê?**” foi utilizado como subsídio para uma discussão em torno do *Analfabetismo Funcional* no fórum da semana do referido componente curricular. Vejamos o texto disponibilizado para os aprendentes na íntegra:

Atividade: (para ser enviada ao fórum Argumentação) Leia a aula 02 da unidade 02 no material didático e em seguida leia o texto abaixo para responder ao fórum, que valerá 30 pontos. O prazo para a postagem vai de 24/11/08 a 01/12/08.

Você entende o que lê?

O número de analfabetos no país tem diminuído, diz o Ministério da Educação. Porém 21,6% (dados de 2007) da população brasileira é analfabeta funcional. E por essa definição o MEC entende pessoas com mais de 15 anos que estudaram até a 4ª série ou menos. Mas, num panorama extra oficial, analfabeto funcional é aquele que mesmo sabendo formar palavras e ler, lê e não entende. E, em tempos de inclusão digital isso se torna um perigo. As informações pululam de todos os lados, a todo instante. A internet abre espaço para descontração, ironia, informalidade e o bom e velho ‘achismo’. Aos leitores, além de saberem separar o tal do joio do trigo, espera-se que não levem tão a sério o que circula pela rede. No mundo virtual, o espaço é de todos. A informação jorra e cada um faz uso dela como bem entender, eu sei. Mas, o número de comentários que lemos por aí, mostra o quanto as pessoas têm deficiências na compreensão. E não falo só de blogs, grandes portais noticiosos sofrem com o analfabetismo funcional. São pessoas lendo um amontoado de palavras, destacando algumas e fazendo um livre ‘discurso’ sobre aquilo que não entenderam. E de quem é a culpa? Textos mal escritos? Acontece muito. Mas, a educação do país é falha. Passamos a vida escolar interpretando textos: De quem a Mariazinha gostava? Quem deu o presente para o Joãozinho? Questões super vitais para a vida de qualquer cidadão. Fosse eu professora, proporia interpretações da vida real. Pega o jornal, interpreta os fatos do dia, entende o que acontece no mundo. Muitas professoras devem fazer isso, eu imagino. Porém, penso que deveria fazer parte do currículo obrigatório. Trazer as crianças pra vida desde cedo.

Entender que no mundo em que elas vão crescer a informação que transborda por todos os lados, se bem utilizada, pode mudar alguma coisa no mundo. Nem que seja apenas para criar discussões de nível, onde pessoas entendem o que lêem e colaboram com o debate de forma construtiva. Disponível em: <http://divadiz.com/2008/11/11/voce-entende-o-que-le/> Acesso em: 13/11/08

A atividade foi elaborada com o objetivo de chamar a atenção dos aprendentes para o fato de que exigem inúmeras pessoas que sabem ler e escrever, porém têm dificuldade de compreender a leitura; e, ao

O texto acima foi utilizado com a finalidade dos aprendentes adquirirem e/ou desenvolvem técnicas de argumentação, isto é, esperava-se com essa atividade que eles debatessem o texto entre o grupo de forma coerente e crítica, entretanto, não foi isso que ocorreu como o observado nas análises apresentadas a seguir.

3. A análise dos dados: *discussões no fórum?*

Em entendimento à atividade proposta os aprendentes produziram respostas como as exemplificadas abaixo:

Enunciado I

comentando o texto

por L. L.L. - domingo, 23 novembro 2008, 16:54

O que eu endendi, o analfabeto funcional é os que tem um contexto formado pela tradição do estudo que adquiram quando estudava. **E o que o texto deixa bem claro** é que temos que saber da realidade e entender compriender e da nossa opinião. Assim ser cidadãos com opinião formada.

Observou-se no enunciado I "**O que eu endendi, (...) E o que o texto deixa bem claro**", que o(a) aprendente faz referência ao texto lido para desenvolver seu argumento, retomando o que leu e/ou compreendeu do texto lido, e, portanto, dialogando com o autor do texto evidenciando um dos princípios do dialogismo. Pois, embora, o leitor não dialogue com seus colegas no fórum interage com o autor do texto.

Enunciado II

Re: comentando o texto

por R. A. S. - domingo, 23 novembro 2008, 20:06

Afirma Paulo Freire: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta passa a prescindir da continuidade da leitura daquela. A linguagem e realidade se prendem dinamicamente." (Livro: O ato e a importância de ler,p.11) Com base na citação acima, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica a percepção das relações entre o texto e o contexto. A leitura dos alunos na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa construir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder objetivos de realização imediata. Ler não é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada, a escola vem produzindo grande

quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. Assim, ler não é só um meio para interagir com os semelhantes e com as formas de cultura da sociedade, com a leitura, o homem se torna mais consciente, através do conhecimento, da interpretação e da compreensão do mundo em vive. "Ler é um ato libertador. (...) Uma sociedade que sabe se expressar sabe dizer o que quer, é menos manobrável".

Já no enunciado II "***Afirma Paulo Freire: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta passa a prescindir da continuidade da leitura daquela. A linguagem e realidade se prendem dinamicamente."*** (Livro: *O ato e a importância de ler, p.11*). Com base na citação acima...", o(a) aprendente discutir a temática a partir da retomada de um outro discurso, o discurso de Paulo Freire, embora, esse enunciador não dialoga com seus colegas no fórum, mas, dialoga com um outro texto, outro discurso, e, assim, como o enunciador I também utiliza uma estratégia dialógica para se comunicar.

Enunciado III

Re: comentando o texto

por M. D. A. - domingo, 23 novembro 2008, 20:55

O analfabeto funcional é aquele que consegue decodificar o que está escrito, mas não consegue entender o que ler, para formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, como também o contexto. É preciso superar algumas concepções sobre aprendizado inicial da leitura. A primeira delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ler por meio de práticas centradas na decodificação, é preciso ler e compreender o que se está lendo, é entender além do que está escrito.

No enunciado III "***O analfabeto funcional é aquele que consegue decodificar o que está escrito, mas não consegue entender o que ler,(...)***" o(a) aprendente traz para a discussão um outro discurso diferente daquele trazido pelo texto que gerou a discussão, logo, para argumentar, o leitor/aprendente busca outros discursos e/ou textos para formar sua opinião e responder ao que foi proposto. Isso mais uma vez comprova o dialogismo como constitutivo da linguagem, pois, no processo de interação verbal realizado no fórum acadêmico avaliado os aprendentes mesmo não interagindo diretamente uns com os outros ou até mesmo

com o próprio texto que propiciou a discussão remetem a outros dizeres explícita ou implicitamente trazendo para o seu discurso, o discurso do outro. Dessa forma, o *já-dito* se reescreve e/ou se reafirma no *dito*.

Enunciado IV

Re: comentando o texto

por M. J. T. S. - sexta, 28 novembro 2008, 21:29

A alfabetização é a formação da consciência do cidadão que vive em uma sociedade letrada que busca estar sempre se interagindo com outro através de trocas de idéias e transformações. Quando o ser humano começa a desenvolver sua aprendizagem ele busca entender o que está ao seu redor, na educação isso não é diferente, ler e escrever é necessário que haja um entendimento e compreensão sobre o que se lê e se interpreta. Ser alfabetizado é entender uma mensagem cuja ela seja escrita ou falada, transformar seu entendimento sobre algo é uma resposta do que se aprende.

O enunciado IV “**A alfabetização é a formação da consciência do cidadão que vive em uma sociedade letrada que busca estar sempre se interagindo com outro através de trocas de idéias e transformações.**” assim como foi demonstrado com o enunciado anterior aqui o leitor/aprendente traz um conceito de alfabetização de outro enunciatador e o utiliza como sendo seu para responder ao fórum, mais uma vez o aprendente faz uso do dialogismo de forma indireta para construir seu texto.

Os trechos recortados dos enunciados funcionam como pistas textuais que justificam a ativação de conhecimentos linguísticos e de mundo dos participantes, pois, eles constroem seus argumentos não só através do texto lido, mas também e, principalmente, de outros discursos/textos que fazem parte de sua experiência enquanto leitores, porém, essas respostas também demonstram que eles não dialogam entre si, pois, em nenhum momento fazem referência ao(s) texto(s) do(s) colega(s) participante(s) do fórum. Ou seja, os participantes não concebem, nem utilizam o gênero fórum acadêmico como um texto (ou espaço) dialógico entre os participantes efetivos, ou seja, como um lugar no qual os interlocutores debatem um assunto entre si. Entretanto, ao trazerem outros discursos para responder ao fórum acadêmico e consequentemente ‘interagir’ como o professor, esses mesmos aprendentes dialogam com outros textos/discursos/autores construindo sentidos para a discussão como um todo.

Cabe destacar que o fato de os aprendentes não dialogar entre si nos levanta um questionamento: *se o fórum acadêmico é ou não um espaço de interação/de discussão?* Porque a construção do conhecimento não acontece com a troca de ideias/conhecimento entre os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem isso faz com a concepção de linguagem

predominante não seja a interacionista, mas sim, a concepção na qual há mera “comunicação” já que os aprendentes apenas transmitem mensagens soltas para responde ao professor. As respostas também demonstram que os participantes não têm o conhecimento interacional desenvolvido e tão pouco, sabem a função de um fórum de discussão porque se limitam a postarem conceitos de forma individualizada como se escrevem apenas para o professor avaliá-los.

4. Considerações Finais

Nos enunciados analisados acima, verificou-se que a leitura do texto suscitou nos aprendentes a ativação de *conhecimentos linguísticos* (seu conhecimento e uso) e de *conhecimentos de mundo* (aqui entra o grau de conhecimento partilhado no fórum), entretanto, ainda é deficiente os *conhecimentos interacionais* (contexto situacional). Nessa atividade de compreensão, os leitores/aprendentes ativam estratégias de leitura para retirar direta ou indiretamente as principais ideias do texto a fim de produzirem suas respostas ao fórum acadêmico, para tal, fazem uso do dialogismo quando trazem para o seu discurso o *já-dito por outrem*.

De um modo geral, na análise da produção dos aprendentes referente à leitura e a compreensão de texto, fica evidente que:

1. A leitura proficiente, tradicional ou virtual, é uma atividade que deve implicar a ativação de conhecimentos linguísticos, de mundo e interacional, porém, não é isso que se percebe na análise das respostas ao fórum acadêmico aqui analisado. Nesse os participantes preocuparam-se apenas em postar conceitos de forma individualizada sem levar em consideração a função do gênero, o debate e/ou dialogo entre os participantes;
2. Esses participantes ainda agem como meros reprodutores de ideias, pois apenas trazem outros discursos para respondem ao fórum aberto pelo professor sem debatem entre si (aprendentes) o tema proposto;
3. O texto para leitura ainda é visto de forma acabada, já que em apenas um dos enunciados o aprendente se dirigiu ao seu conhecimento de mundo para responder a temática proposta;
4. O dialogismo ocorre no sentido de o participante trazem outros discursos (autores e conceitos) para argumentar, porém, a interação verbal entre os aprendentes praticamente

não acontece deixando claro falta de compreensão do próprio gênero como também a dificuldade de argumentar com o outro colega.

Em suma, a construção de sentidos no fórum acadêmico acontece sim de forma dialógica já que o aprendente remete a outros discursos, porém, não há o predomínio da concepção de interacionista na linguagem em sala de aula, porque, para que isso aconteça é necessário os sujeitos participantes têm consciência de seu papel no espaço acadêmico e isso como os análises mostraram não acontece. Diante do exposto, é fundamental que os professores de língua materna reflitam sobre a prática de leitura em sala de aula, seja essa presencial ou *on-line*, para que possam realmente construir um espaço dialógico de construção do conhecimento. Acreditamos que trabalhar o letramento e a argumentação aliados a leitura de textos voltados para cada realidade – social e acadêmica – é uma forma concreta de dar poder de atuação a si mesmo (professor) e aos seus aprendentes. No entanto, é preciso que os professores repensem sobre a realidade de suas salas de aula para identificarem o porquê de seus objetivos pedagógicos não serem alcançados, e, se não têm esses objetivos claros que os reelabore de forma a contribuir para o ensino/aprendizagem eficaz nas escolas de ensino básico e superior.

Referências

- ARAÚJO, Júlio César. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10^a. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- _____. Os Gêneros do Discurso In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-336.
- CAMPOS, Karlene da Rocha. Estratégias de interação em ambientes virtual de aprendizagem: o fórum educacional. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, pp. 93-104.
- DE PIETRO, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?** Universidade Federal de Pernambuco, 2000 (mimeo)
- _____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A. P.; MACEDO, A R.; BEZERRA, M. A. (org.s) **Gêneros Textuais & Ensino**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MORATO, Edwiges Maria. O Interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. **Hipertexto e Educação**. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigo6-emanuel-mary.pdf> Acesso em: 14/07/2008.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed., 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOERENSEN, C. **A profusão temática em Mikhail Bakhtin: dialogismo, polifonia e carnavalização.** Disponível em:

http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_005/artigos/linguagem/pdfs/A%20PROFUS%C3O.pdf Acesso em 28/04/2011.

XAVIER, Antonio Carlos; SANTOS, Carmi Ferraz. E-forum na Internet: um Gênero Digital. In: ARAÚJO, Júlio César (Orgs.). **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp.30-38.

REDES SOCIAIS E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

José Ribamar Lopes Batista Júnior
(UFPI/UnB)
ribasninja@gmail.com

Francisco das Chagas Rodrigues da Silva
(UFPI/USP)
franciscocrsilva@gmail.com

Luciane Cristina Eneás Lira
(UNICEUB/UnB)
lucianecelira@gmail.com

RESUMO: este trabalho apresenta os resultados de um projeto de ensino desenvolvido com alunos de nível médio profissionalizante, refletindo sobre as potencialidades do uso das redes sociais (blog, twitter, youtube) como recurso didático-pedagógico para desenvolver a prática da leitura e da escrita, através do acesso e produção de gêneros textuais/digitais que permeiam esses espaços virtuais.

PALAVRAS-CHAVE: redes sociais; leitura e escrita; gêneros textuais/digitais.

ABSTRACT: this paper presents the results of a teaching project developed with students in secondary vocational level, reflecting on the potentialities of use of social networks (blog, twitter, youtube) as a teaching resource to develop the pedagogical practice of reading and writing through access and production of text genres and virtual that permeate these digital spaces.

KEY WORDS: social networking; reading and writing; text genres/virtuais.

RESUMÉ: cet article présente les résultats d'un projet pédagogique avec les élèves de lycée professionnel et réfléchit sur les possibilités de réseaux sociaux (blogs, Twitter, YouTube) comme une ressource éducative pour le développement de la lecture et l'écriture, à travers l'accès et la production de genres textuelles et virtuels qui imprègnent ces espaces virtuels.

MOTS-CLÉ: réseaux sociaux; lecture et l'écriture; genres textuelles et virtuels.

0. Introdução

Ouvir

Ler foneticamente

Nas sociedades tecnológicas, o domínio da leitura e da escrita adquire status privilegiado, uma vez que possibilita plena participação social. Logo, precisamos da leitura para ser cidadão, fazer-se ouvir, ter ideias, escrever bem, enfim, viver com dignidade em uma sociedade na qual a leitura é considerada a porta de entrada para a cidadania. É por meio da leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha dos bens culturais que esse tipo de sociedade considera como legítimos, podendo exercer, assim, sua cidadania. Logo, é fundamental que nós, cidadãos de uma sociedade tecnológica e letrada, incorporem as práticas de letramento (práticas de leitura e escrita) em nosso cotidiano, nas mais diversas vivências sociais.

Há uma nova realidade social, na qual não basta ler e escrever, mas sim saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade moderna nos faz a todo o momento, bem como interagir com as novas formas de socialização, dentre elas a internet e as redes sociais. Nesse contexto, com o objetivo de discutir e promover o uso das redes sociais enquanto recurso pedagógico e mecanismo de ensino-aprendizagem, desenvolveu-se um projeto de leitura e escrita com alunos do ensino médio profissionalizante do Colégio Agrícola de Floriano, escola técnica vinculada à Universidade Federal do Piauí.

Aqui, relata-se essa experiência, explicitando os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos do projeto, bem como cada etapa do processo de realização do mesmo e, dessa forma, refletindo sobre as potencialidades do uso das redes sociais (blog, twitter, youtube) como recurso didático-pedagógico para desenvolver a prática da leitura e da escrita, através do acesso e produção de gêneros textuais/digitais que permeiam esses espaços virtuais.

1. Gêneros textuais/digitais: diferentes formas de comunicar

Comunicamo-nos linguisticamente através de textos, que podem se manifestar na modalidade escrita ou oral. A maneira como utilizamos a linguagem é definida pela situação de comunicação. Desse modo, interagimos por meio de textos que assumem as mais variadas formas, de acordo com as circunstâncias comunicativas (KOCH e ELIAS, 2009). Considerando nosso conhecimento cotidiano sobre os textos, nós selecionamos as formas textuais adequadas de acordo com alguns elementos das interações, tais como, interlocutor e situação de interação. Esses elementos, que influenciam na produção textual, configuram as “condições

de produção”, que se referem a tudo que envolve uma situação de comunicação: local, momento, posição social dos participantes, tema a ser tratado, ambiente em que se encontram, finalidade da comunicação, dentre outros (GOLDSTEIN, LOUZADA e IVAMOTO, 2009).

Desse modo, podemos dizer que cada texto realiza um gênero textual adequado a sua situação de comunicação. Os gêneros são eventos textuais que possuem, em sua gênese, plasticidade e dinamicidade. O estudo de gêneros textuais permite observar o funcionamento da sociedade e, por esse motivo, trata-se de um tema que está cada vez mais atual, apesar de não se tratar de objeto de estudo novo. Gênero textual é a concretização do texto em seu formato e função definidos social e discursivamente. Assim, dizemos que gêneros textuais possuem formatos relativamente estáveis, uma vez que somos capazes de identificá-los e diferenciá-los. No entanto, não são estáticos, pois podem variar em seus aspectos e em significação, dependendo da situação comunicativa (MARCUSCHI, 2008).

Na medida em que aprendemos uma língua, aprendemos a reconhecer e a produzir gêneros textuais. Já na infância, reconhecemos intuitivamente a formação de diversos textos e na escola, temos essa consciência melhor sistematizada. Nossa “competência comunicativa”, ou seja, a capacidade que temos de perceber a necessidade de produzir, distintamente, textos que se adéquem às situações de comunicação, é fator essencial que nos permite identificar e produzir diversos gêneros textuais.

Porque já vivenciamos diferentes situações comunicativas, somos capazes de reconhecer, através de pistas textuais, que estamos diante de uma *propaganda*, de uma *receita*, ou de uma *bula de remédio*, por exemplo. Assim, temos que os textos são compostos nas circunstâncias interativas, a partir de necessidades específicas. Desse modo, um gênero textual é determinado por sua função ou finalidade. Assim, os gêneros textuais são eventos localizados historicamente e que possuem características relativamente estáveis. Uma vez que surgem das situações sociais de interação, os gêneros constituem uma lista aberta e são constantemente renovados, de acordo com as dinâmicas sociais. Alguns fatores influenciam o surgimento de novos gêneros, como o desenvolvimento de novas tecnologias.

Com o advento da escrita, por exemplo, o número de gêneros textuais existentes aumentou de maneira significativa, o que permitiu a criação de novos gêneros, tais como a **carta**, o **bilhete** e o **memorando**. O telefone possibilitou, da mesma forma, a constituição do gênero **telefonema** e o celular, a constituição do **SMS** ou **mensagem de texto**. Semelhantemente, o computador e a *internet* permitiram a composição de outros gêneros, como o *e-mail*, o *blog*, o *chat*, dentre outros (XAVIER e MARCUSCHI, 2005). Recentemente, o aparecimento das redes sociais (*Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, *MySpace*) permitiram aos usuários da internet vivenciar as mais diversas relações para além das suas comunidades locais. A principal característica dessas redes é a interatividade em tempo real.

Vale dizer que nem sempre o surgimento de uma nova tecnologia propiciará a criação de um gênero textual novo. E do mesmo modo, é importante frisar que novos gêneros textuais são

constituídos a partir de velhas bases. Nesse sentido, podemos observar que a **carta** é um gênero textual semelhante a uma conversa, e, por sua vez, o *e-mail* nos remete a constituição de uma **carta**. Consequentemente, todas essas transformações presentes na contemporaneidade, que surgem fora dos ambientes escolares, devem ser incorporadas às suas práticas de modo a favorecer ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, visto que são ferramentas presentes cada vez mais no cotidiano dos jovens (SETTON, 2010).

2. O projeto: outras formas de ler e escrever

Em Batista Jr et al (2010) foi constatado que a maioria dos alunos do Colégio Agrícola de Floriano tem hábito de leitura, bem como acessam, diariamente, a internet. Porém, esse hábito de leitura limita-se a mera decodificação de textos. Por outro lado, os alunos estão familiarizados com os gêneros digitais (*e-mails*, *blogs*) e com as redes sociais (*Orkut*, *twitter*). Com base nisso, surgiu a ideia de realizar um projeto relacionando leitura, produção de textos e a internet e algumas de suas ferramentas, especialmente as redes sociais. O projeto foi realizado com alunos de uma escola de ensino médio profissionalizante da rede federal, localizada no município de Floriano/PI, no período de agosto a setembro de 2010. Ao todo, contou-se com a participação de 160 alunos/as do 1º e 2º ano dos cursos técnicos de Agropecuária, Enfermagem, Informática. A metodologia adotada compreendeu leituras e discussões dos temas escolhidos a partir de gêneros textuais/digitais; troca de *e-mails* entre alunos e professores; elaboração de *blogs* pelos alunos; e criação de perfis coletivos no *twitter*, bem como de acompanhamento do desempenho de cada equipe pelos professores. Assim, a experiência relatada aqui se baseia nas observações e registros das atividades dos alunos nas diferentes etapas de desenvolvimento do projeto, sobre os quais realizou-se uma análise descritiva e interpretativa.

Inicialmente, foram realizados estudos e discussões de diversos textos sobre temáticas atuais, largamente divulgadas e debatidas na mídia impressa, televisiva e virtual ao longo do ano de 2010, como a questão da legalização do aborto, o projeto de lei sobre a “palmada”, o consumo de crack pelos jovens, a violência doméstica contra mulheres, a nova seleção brasileira, as eleições, os indicadores da educação no Brasil (como o ENEM), a importância da disciplina nas práticas esportivas entre outros. Na realização dessa etapa, foram utilizados diversos gêneros textuais (notícias, reportagens, entrevistas, charges, tirinhas, artigos de opinião) e redes sociais (neste caso, vídeos disponíveis no *youtube*), a exemplo da charge a seguir:

Figura 1: Charge sobre palmada

Fonte: <http://nullitos.wordpress.com/2010/08/31/poenaroda-lei-da-palmada/>

Após o estudo e discussão dos assuntos escolhidos, os alunos realizaram exercícios de compreensão e sistematização das leituras dos diversos gêneros textuais, momento em que se percebeu a disposição (maior ou menor interesse) dos discentes em relação a determinados temas. Com base nesse aspecto, os grupos foram formados e passou-se à etapa seguinte, que consistiu, principalmente, na organização dos alunos em torno do uso da internet e suas ferramentas (*e-mail*, *blog* e *twitter*) como espaço de leitura e escrita, de modo que a partir desse momento a maior parte do projeto passou a ser desenvolvida fora da sala de aula, realizando-se, sobretudo, em ambientes virtuais.

Dentro dessa concepção, cada grupo criou uma conta de *e-mail* para se comunicar com os professores, o que se configurou como um espaço de orientação, esclarecimento de dúvidas, entrega e devolução de trabalhos (produção relativa ao processo de planejamento e organização dos *blogs* temáticos). Além disso, os professores e os grupos criaram um perfil no *twitter* (ver Figura 2), mantendo assim um fórum permanente de discussão, troca de experiência, ideias, críticas e sugestões relativas ao processo de concepção, planejamento, elaboração e apresentação dos *blogs*.

Figura 2: Perfil no twitter



Fonte: <http://twitter.com/EMT11Violencia>

Assim, o *twitter* compreendeu também um espaço de acompanhamento do desempenho de cada equipe pelos professores-orientadores, através dos *tweets* (comentários postados pelos alunos e os professores em seus respectivos *twitters*, conforme Figura 3). Devido ao caráter público dos perfis criados no *twitter*, pessoas de fora do projeto também participaram das discussões, evidenciando a grande possibilidade de integração/interatividade que a rede mundial de computadores e suas ferramentas permitem, caracterizando-se como um espaço de produção e socialização de saberes.

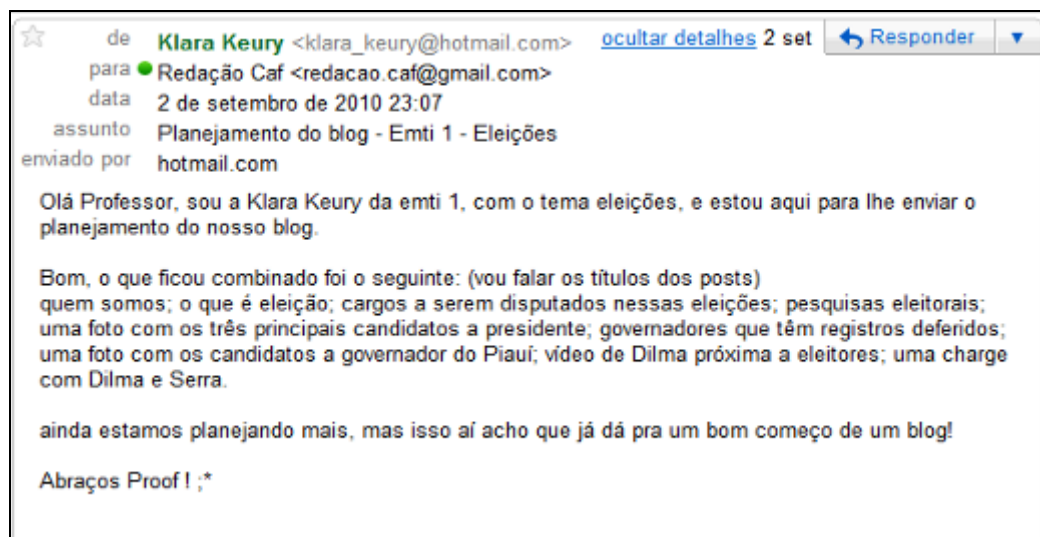
Figura 3: Twitter da disciplina



Fonte: <http://twitter.com/redacaocaf>

A partir das discussões, troca de experiências, ideias, críticas, sugestões e orientações dos professores e/ou dos membros dos grupos entre si, as equipes planejaram e elaboraram os blogs temáticos, considerando os assuntos estudados e debatidos anteriormente. O planejamento consistiu na produção/seleção dos textos, imagens, vídeos etc. que seriam publicados nos *blogs*. Nesse processo, os alunos enviaram aos professores, por *e-mail*, o planejamento elaborado bem como os textos produzidos e os demais gêneros selecionados (ver Figura 4), os quais, após serem analisados, foram devolvidos aos alunos com as observações e sugestões de mudanças necessárias. Depois disso, os alunos reelaboraram o planejamento, reescreveram os textos e enviaram novamente aos professores que revisaram e autorizaram a publicação desse material nos *blogs*.

Figura 4: Envio do planejamento por e-mail

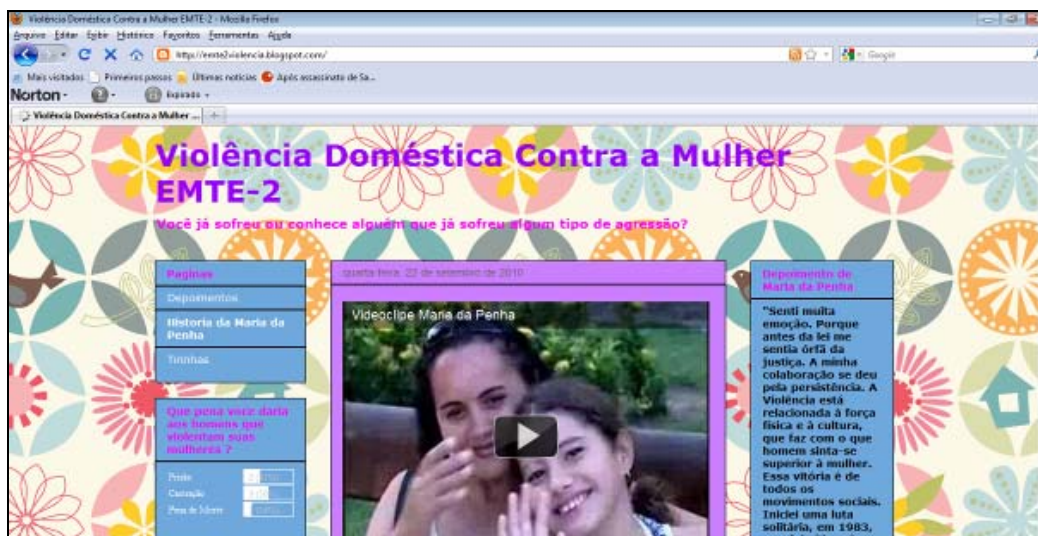


Fonte: E-mail da disciplina

Dessa forma, a última etapa do projeto consistiu na elaboração de um *blog* por cada grupo para divulgar entre as demais equipes, a comunidade escolar e sociedade de modo geral o material por eles produzido a partir das discussões e reflexões sobre os temas estudados e debatidos no decorrer do projeto (ver Figura 5). Nesse momento, além dos alunos praticarem a leitura e a escrita, eles puderam vivenciar e, certamente, refletir sobre o uso das ferramentas da internet — tão presentes no cotidiano deles — enquanto espaço de aprendizagem sem, contudo, perder as características de ambientes virtuais de convivência e relacionamento. Nesse sentido, optou-se por preservar ao longo do processo de desenvolvimento do projeto a originalidade das formas de escrita virtuais, de modo a não perder a autenticidade e, conseqüentemente, o sentido da atividade. Ou seja, em última análise, procurou-se não “pedagogizar” a internet e suas ferramentas (alterar suas configurações originais dotando-as de

elementos próprios da organização do processo ensino-aprendizagem, da didática, das teorias e métodos de ensino de modo geral), mas sim tomá-las como um recurso pedagógico, preservando suas características, natureza, meios e finalidades.

Figura 5: Blog sobre violência doméstica



Fonte: <http://emte2violencia.blogspot.com/>

3. Considerações finais

Os resultados dessa experiência permitem compreender que o uso do computador e, especificamente, da rede mundial de computadores configura-se como um importante recurso pedagógico que, dentro de um projeto organizado e desenvolvido com objetivos claros e procedimentos metodológicos adequados, pode favorecer e facilitar o ensino, possibilitando aprendizagens significativas do ponto de vista do desenvolvimento pessoal/escolar do aluno. Assim, no contexto desse projeto, o uso das redes sociais possibilitou o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita baseadas em discussões, reflexões e produções textuais individuais e coletivas a partir de experiências vivenciadas pelos alunos em ambientes cada vez mais utilizados pelos jovens, no âmbito da informática e da Internet.

Os alunos demonstraram grande interesse pelo uso das redes sociais como espaço de leitura e escrita, o que os manteve motivados durante todo o processo de planejamento, execução e apresentação dos trabalhos. Isso facilitou a realização das atividades e, do ponto de vista do ensino-aprendizagem, trouxe muitos benefícios para o desenvolvimento e a qualificação das práticas de leitura e escrita dos alunos. Eles perceberam que ler não se limita ao livro-texto, mas que o *twitter*, por exemplo, está cheio de possibilidades de leitura,

expressas em uma variedade de modos de comunicação. Da mesma forma, compreenderam que a escrita não é só aquela que o professor exige na sala de aula, mas que suas frases, recados e mensagens postadas nas redes sociais também significam escrever.

De fato, os alunos indicaram estarem satisfeitos com as atividades desenvolvidas no projeto, revelando que: i) os trabalhos tornaram as aulas de língua portuguesa mais atrativas tanto em relação ao conteúdo quanto à metodologia, despertando e/ou aumentando o gosto pela leitura e escrita; ii) o projeto revelou outras formas de leitura e escrita, até então restritas aos materiais convencionais de ensino, conforme a fala de uma aluna: *“professor, eu não sabia que eu lia e escrevia tanto”*; iii) a metodologia do projeto favoreceu a integração dos alunos, desenvolvendo as noções de organização, trabalho em equipe, cooperação, responsabilidade, disciplina, tempo e qualidade; iv) o planejamento, execução e apresentação das atividades contribuíram para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades diversas, além das práticas de leitura e escrita propriamente ditas, como o senso crítico em relação ao uso das redes sociais.

Desse modo, os alunos revelaram em seus depoimentos que o projeto significou uma oportunidade de ver as coisas de outra forma, de aprender, de ser diferente, o que se confirma nas suas falas: *“professor, esse projeto tem que continuar, porque assim agente aprende mais”*; *“estudar assim é melhor, agente se organiza mais”*; *“agora eu sei ler um vídeo e escrever uma imagem”*. Assim, o desempenho e os depoimentos dos alunos em relação ao projeto mostraram que esse caminho é viável e que as atividades por eles desenvolvidas traduziram-se em aprendizagens significativas não somente na perspectiva da língua portuguesa, mas também da formação desses jovens de modo geral.

Referências Bibliográficas

- BATISTA JR et al. Práticas de leitura no Ensino Médio Profissionalizante. In: SEMINÁRIO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 5, 2010, Maceió. **Anais**. Maceio: EDIFAL, 2010.
- GOLDSTEIN, N; LOUZADA, M. S; IVAMOTO, R. **O texto sem mistério**: leitura e escrita na universidade. São Paulo: Ática, 2009.
- KOCH, I; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

ATOS DE FALA EM FÓRUMS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Amanda Cavalcante de O. Lêdo
(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)
mandinhacavalcante@bol.com.br

Benedito Gomes Bezerra
(Universidade de Pernambuco – UPE)
beneditobezerra@yahoo.com.br

RESUMO: No ensino a distância, os fóruns educacionais exercem um papel central ao possibilitar a interação entre os participantes. Partindo da concepção de que dizer é fazer (AUSTIN, 1962), o trabalho analisa a interação no fórum de um curso de Letras a distância, discutindo a realização de atos de fala na composição do macroato de fala do fórum.

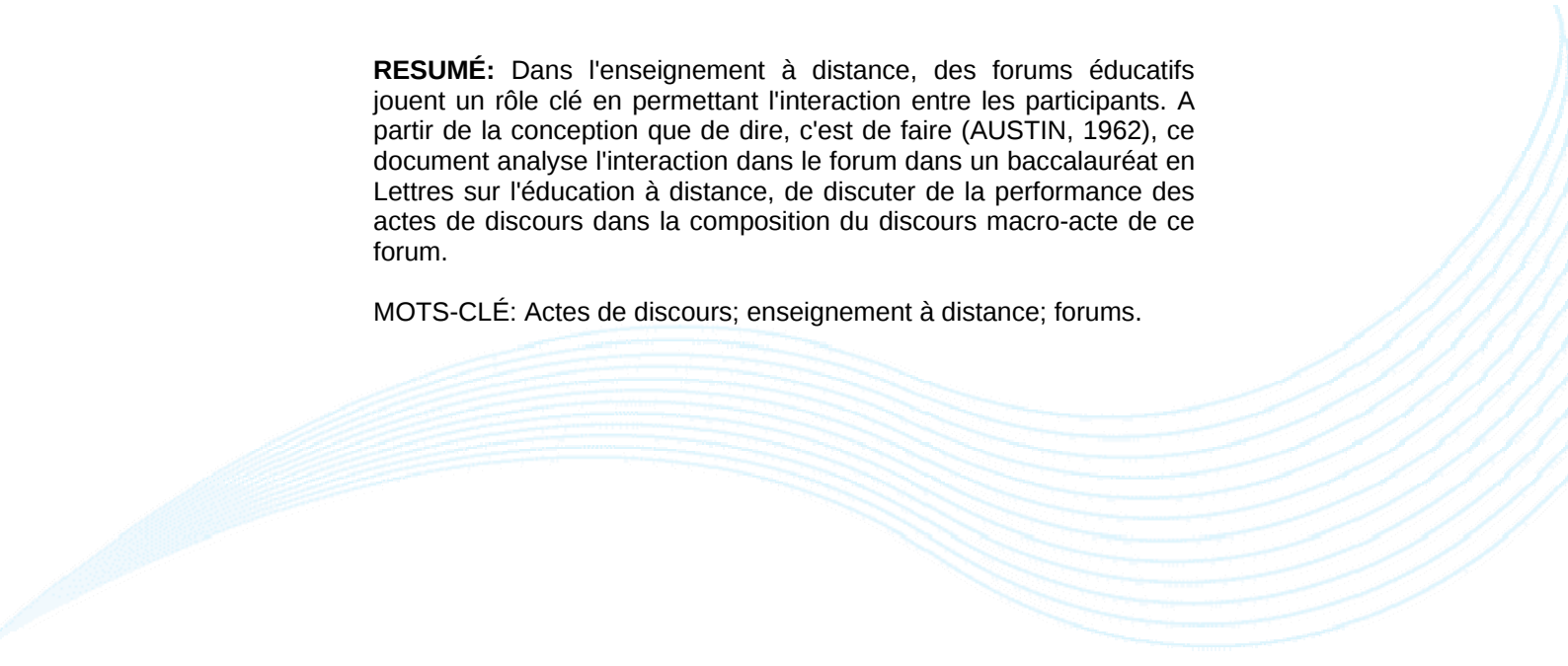
PALAVRAS-CHAVE: Atos de Fala; Educação a Distância; Fóruns.

ABSTRACT: In distance education, educational forums play a key role in enabling interaction among participants. Starting from the conception that to say is to do (AUSTIN, 1962), the paper analyzes the interaction in the forum in a BA in Letters on distance education, discussing the performance of speech acts in the composition of speech macro-act of the forum.

KEYWORDS: Speech acts; distance education; forums.

RESUMÉ: Dans l'enseignement à distance, des forums éducatifs jouent un rôle clé en permettant l'interaction entre les participants. A partir de la conception que de dire, c'est de faire (AUSTIN, 1962), ce document analyse l'interaction dans le forum dans un baccalauréat en Lettres sur l'éducation à distance, de discuter de la performance des actes de discours dans la composition du discours macro-acte de ce forum.

MOTS-CLÉ: Actes de discours; enseignement à distance; forums.



Introdução

A preocupação com a linguagem não é recente e remonta à Antiguidade Clássica quando Aristóteles já fazia observações sobre discurso e retórica. No início do século XX, no âmbito da Filosofia da Linguagem, os filósofos acreditavam que através da linguagem podia-se chegar à essência das coisas. Com Frege e sua “virada linguística”, a Filosofia se debruçou sobre a linguagem, na tentativa de aplicar ao seu estudo a lógica formal, pela qual o papel da linguagem seria representar a realidade. No entanto, essa abordagem vericondicional não conseguiu solucionar todas as questões, tamanha a complexidade do fenômeno linguístico. É nesse contexto que John Austin (1962) elabora suas reflexões sobre o papel da linguagem em não só representar o mundo, mas também realizar ações. A importância do trabalho de Austin reflete-se até os dias atuais nos estudos linguísticos, sobretudo no âmbito da Pragmática.

No contexto atual, com o crescente desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação, é importante refletir sobre como a linguagem é utilizada no âmbito dessas tecnologias, em especial no que concerne às formas de interação com fins educacionais, como as que ocorrem em um curso à distância. Nesse sentido, é importante destacar a performatividade da linguagem nos variados contextos de interação, incluindo o ambiente virtual.

Em vista disso, pretendemos, neste trabalho, relacionar produtivamente a Teoria dos Atos de Fala com a interação virtual em fóruns de EaD. Para isso, o trabalho se organizará da seguinte forma: primeiramente, expomos brevemente em que consiste a Teoria dos Atos de Fala conforme proposta por John Austin; em seguida, discutimos e contextualizamos a educação a distância conforme se realiza mediada pelas tecnologias de informação e comunicação. Em um terceiro momento, caracterizamos o gênero eletrônico fórum educacional para, em seguida, discutirmos a noção de macroato de fala segundo proposta por van Dijk (apud MACÊDO, 1999). Na parte final do trabalho, apresentamos e discutimos exemplos de atos de fala produzidos no âmbito do fórum educacional ligado a um curso de Letras na modalidade a distância.

1. Teoria dos Atos de Fala

A Teoria dos Atos de Fala foi proposta inicialmente por Austin (1962), que ao longo de doze conferências tece uma série de reflexões a respeito de como é possível, ao dizer coisas, praticar ações. Ele destacou a performatividade da linguagem como um todo, significando que a linguagem não se presta apenas a dizer, mas a propiciar a ação no mundo. Conforme o autor, não basta proferir certas palavras para realizar os atos de fala. Antes, determinadas condições, as quais denomina condições de felicidade, necessitam ser atendidas para que o

ato de fala seja bem-sucedido. Concretamente, é necessário que a) exista um procedimento convencionalmente aceito e as pessoas envolvidas sejam adequadas para realizá-lo; b) o procedimento seja realizado corretamente e completamente; c) as pessoas envolvidas tenham pensamentos e sentimentos sinceros e intenção de se manter com a conduta. O filósofo dá diferentes pesos às regras quebradas: ao violar as condições a e b, tem-se os desacertos, em que o ato se torna nulo ou vazio; ao violar a condição c, tem-se os abusos, que são as insinercialidades (cf. AUSTIN, [1962] 1990, p. 31-32).

Além disso, conforme explica Levinson (2007, p. 300), Austin aponta três dimensões do ato de fala, que ocorrem simultaneamente: a) o ato locucionário: a enunciação de uma sentença com sentido e referência determinados; b) o ato ilocucionário: o ato de realizar uma ação ao enunciar uma sentença, em virtude da força convencional associada a ela; c) o ato perlocucionário: o ato de causar efeitos no público por meio da enunciação da sentença.

Além disso, Austin distingue cinco classes gerais de verbos e os classifica de acordo com sua força ilocucionária: a) vereditivos: constituem uma estimativa, um cálculo, uma apreciação; b) exercitativos: consistem no exercício de poderes, direitos ou influências; c) comissivos: caracterizam-se por prometer ou assumir algo; d) comportamentais: grupo heterogêneo que está relacionado com atitudes e comportamento social; e) expositivos: esclarecem o modo como os proferimentos se encaixam no curso de uma argumentação ou conversa.

Ao romper com o quadro epistemológico vigente na Filosofia da Linguagem, Austin abre espaço para o surgimento de diferentes perspectivas. Sua teoria influenciou a perspectiva de Grice a respeito das implicaturas conversacionais e, mais recentemente, as abordagens de estudo da enunciação. Segundo afirma Rajagopalan (1996, p. 112), “Austin era no mínimo um problematizador” e, embora muitas vezes ele não seja compreendido em sua essência e seja muito criticado, sua contribuição é inegável na medida em que considera o contexto e o uso da linguagem para fins de análise.

2. A Educação a Distância

Com o advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, muito se tem refletido sobre as consequências dessas tecnologias em relação à educação e como essas inovações podem ajudar na prática pedagógica. Sobre isso, Amaral & Amaral (2008) comentam: “É pertinente considerar essas novas ferramentas como um precioso auxílio nas práticas de ensino e aprendizagem, em especial na aprendizagem autodirigida” (p. 11).

Diferentemente do que se costuma pensar sobre a educação a distância – que seria um fruto recente do desenvolvimento tecnológico e particularmente das mídias digitais – no Brasil, ela teve seu início já nos primeiros anos do século XX, através do ensino por correspondência.

A partir de então, a educação via rádio, via postal e até mesmo através da televisão (a exemplo dos telecursos) foram iniciativas bastante interessantes que procuravam promover a formação de pessoas a distância. Foi um longo processo até que a educação a distância alcançasse o ensino superior, pois até há pouco tempo limitava-se ao ensino básico e técnico/profissional (cf. ALBERT & MIGLIORANÇA, 2008).

A educação a distância contemporânea tem sido caracterizada pelo uso de tecnologias de informação e comunicação extremamente avançadas, principalmente vinculadas ao uso da Internet. Em geral, admite-se que, para lidar eficazmente com os recursos disponibilizados nesse ambiente, considerando-se que se trata de um ambiente virtual, são necessários letramentos específicos, tanto no que se refere às interações que acontecem no ambiente, como em função dos recursos semióticos envolvidos na constituição dos gêneros ali disponibilizados.

Além disso, na EaD, considera-se que o professor assume um papel de mediador na construção do conhecimento, em contraste com a maneira como era visto anteriormente, quando assumia o papel de detentor e transmissor do conhecimento. Nesse sentido, muda igualmente o papel do aluno, que precisa adquirir uma postura autônoma e ativa no processo de aprendizagem. No curso da interação no ambiente virtual, o aluno entra em contato com uma diversidade de gêneros textuais, tais como fóruns, chats, e-mail, videoconferências, entre outros. Dentre esses gêneros, gostaríamos de destacar, pela sua centralidade, o papel dos fóruns educacionais, cujas principais características serão expostas a seguir.

3. O gênero fórum

Adotamos neste trabalho a concepção de gênero como forma de ação social, segundo aponta Miller (2009). Nesta perspectiva, o gênero faz parte de relações sociais complexas e representa formas retóricas de agir em situações recorrentes. Tal concepção de gênero pode ser relacionada com a teoria da ação. Apesar de assumir explicitamente a relação entre os atos de fala e a teoria de gêneros, Bazerman (2005) aponta algumas dificuldades de considerar textos escritos e extensos como atos de fala, visto que a Teoria dos Atos de Fala originalmente reconhece os atos de fala em sentenças e enunciados, em geral curtos, e voltados para a interação oral. No entanto, mais adiante o autor conclui que pode ser bastante produtiva a análise de gêneros como atos de fala, assim como é perfeitamente possível analisar a realização de atos de fala na composição dos gêneros: “Essa análise em três níveis dos atos de fala – o que foi literalmente dito, o ato pretendido e seu efeito real – é também aplicável a textos escritos” (p. 27).

Entre os recursos e ferramentas disponíveis em EaD, o fórum se apresenta como o principal gênero textual utilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem para dar conta da

interação entre os professores/tutores e alunos, fato confirmado por Bezerra (2010, p. 1): “Entre os recursos interacionais citados, o fórum claramente se destaca como a ferramenta mais utilizada como componente do processo de ensino a distância mediado pela Internet”. O autor aponta também alguns estudos que relacionam os fóruns da EaD com uma sala de aula convencional. Ele conclui que o fórum educacional “propicia relações menos assimétricas e mais colaborativas” (p. 8), bem como apresenta um uso diferenciado da linguagem, que tende a ser mais formal do que em aulas presenciais. As trocas são realizadas em turnos e normalmente ficam registradas data e horário das contribuições. A interação ocorre de forma assíncrona, ou seja, não é em tempo real. Em geral, a mensagem é dirigida a uma pessoa, podendo ser dirigida também a todos os participantes do fórum.

O gênero fórum é definido por Paiva e Rodrigues Jr. (2004, p. 171) como “um espaço virtual que reúne as opiniões de uma comunidade discursiva”, sendo caracterizado especialmente por seu caráter dialógico e interativo. Como gênero digital, o fórum propicia a interação assíncrona entre pessoas que se reúnem para discutir um determinado tema motivados por diferentes interesses. No caso dos fóruns educacionais em EaD, os interactantes são professores, tutores e alunos, e os temas são pré-definidos em função dos programas de ensino, disciplinas e planos de curso.

4. Noção de macroato de fala

Numa avaliação crítica da Teoria dos Atos de Fala, van Dijk considera a necessidade de ampliação da teoria, pois para ele alguns atos de fala são realizados por meio de sequências de atos, bem como alguns tipos de discursos estão associados a atos de fala globais e não atos de fala individuais, como ocorre na análise de atos de fala com base em sentenças e enunciados. O que van Dijk propõe, operando sob o prisma da linguística de texto, é a ampliação da análise, da frase para o texto. Nesse sentido, Macêdo (1999) comenta que:

Verifica-se a necessidade de expansão da teoria dos atos de fala de modo a possibilitar a análise de elocuições e não somente de atos isolados. Para essa teoria dar conta da análise, é necessário ser considerada a força ilocucionária no nível do texto e ser verificado como cada elocução contribui para o todo comunicativo. Desse modo, a abordagem do ato de fala poderá mostrar a interdependência da linguagem e do contexto na análise de elocuições múltiplas (p. 27).

Em decorrência disso, van Dijk propõe a noção de macroato de fala, na qual, conforme afirma Macêdo (1999), “considera a existência de atos de fala globais, na estrutura geral da interação comunicativa (...). Esses atos de fala globais consistiriam em determinadas

sequências de vários atos de fala que são pretendidos pelo falante, compreendidos pelo ouvinte e, sendo assim, funcionam, socialmente, como um ato de fala único” (p. 24). Van Dijk afirma que dentro das macroestruturas dos textos podem ser encontrados macroatos de fala, que sendo globais, são definidos de acordo com o propósito geral do texto.

Neste trabalho, consideramos que os gêneros, como exemplares de textos materializados em circunstâncias sociais específicas, se constituem como macroatos de fala ou atos globais de acordo com seu objetivo geral, que são realizados ao longo do gênero por microatos de fala. Macêdo (1999) considera que se trata de uma ferramenta analítica importante para compreender como tais fenômenos acontecem na interação: “a concepção de atos de fala globais possibilita a identificação de outros atos que vêm subordinados ao, ou coordenados com, o ato principal (...) e servem, para auxiliar o falante/ouvinte a expressar/compreender o macroato de fala pretendido na interação” (p. 25).

Nesse sentido, partindo da concepção de que o gênero fórum é uma “ferramenta tecnológica voltada para a interação” (BEZERRA, 2010, p. 2) em EaD, podemos considerar que seu objetivo principal é possibilitar a discussão do tema proposto com a finalidade de construir o conhecimento a partir da interação entre os participantes, de forma que tal propósito corresponde ao macroato de fala, o qual se realiza em diversos microatos ao longo da interação.

5. Resultados e discussão

Destacaremos a seguir alguns exemplos de interação retirados do fórum do curso de Letras na modalidade a distância ofertado pela Universidade de Pernambuco (UPE). A questão proposta para debate indagava se o ensino de Língua Portuguesa atualmente se caracterizava mais como uma proposta formalista ou funcionalista. Após a exposição do tema e da questão a ser debatida, o fórum se inicia com a postagem de boas vindas do professor:

Exemplo1: postagem de boas vindas do professor

Olá, pessoal. Este é o nosso primeiro fórum e eu gostaria muito de ter a participação de todos. Vamos aproveitar o contato uns com os outros para esclarecer todas as dúvidas, sem medo de ser feliz, tá? (...) Quero ouvir todos vcs!

Podemos perceber que o professor se posiciona de maneira amigável, o que se nota inclusive pela linguagem menos formal, típica dos fóruns em geral, mas nem tanto dos fóruns educacionais, e convida todos os alunos a participarem da discussão que se inicia. O microato realizado acima, com a força ilocucionária de um convite à interação, se faz muito pertinente, pois o propósito é que todos os alunos se sintam motivados a interagir de forma produtiva. Segundo a classificação proposta por Austin, trata-se de um ato comportamental.

Muitas vezes, devido, entre outros fatores, aos alunos ainda não terem se apropriado do uso de certos gêneros, eles não sabem quais são os seus propósitos nem como utilizá-los adequadamente. Nesse sentido, o papel do professor é importante na medida em que ele presta os esclarecimentos necessários. No fórum analisado, foram comuns postagens que não se configuravam como uma interação normalmente encontrada em fóruns. Muitas vezes ocorreu a cópia de trechos de textos sobre o tema, inclusive sem referência da fonte, mas principalmente sem a apresentação da opinião pessoal do aluno e sem discussão, ou seja, o ato não obteve sucesso, por isso muitas vezes foi necessária a intervenção do professor, como mostram os exemplos a seguir:

Exemplo 2: intervenção do professor

Oi, X. Seja bem vinda ao fórum. Em termos gerais, a situação é essa q vc mostra, (...) Mas, e você, pelo q pode ver ao redor, como percebe a situação? (...) Vamos continuar o debate. Todos os demais colegas tb podem opinar.
(...) Gostaria que vc tentasse se posicionar mais pessoalmente sobre a questão. Continuo sentindo falta de um olhar mais pessoal, menos ligado a conteúdos, sobre a questão. (...) o fórum é um espaço para discussão de nossos próprios pontos de vista sobre a questão posta. Os conteúdos servem apenas para nos dar subsídios, certo?

Como podemos perceber, a grande dificuldade do professor é conseguir que os alunos usem o fórum de acordo com o seu propósito social e, neste caso, educacional. Espera-se que os alunos não só tragam informações ou mostrem que adquiriram conhecimentos, mas fundamentalmente que sejam capazes de discuti-los entre si e com o professor.

No exemplo a seguir, podemos observar a explicitação da opinião de uma aluna sobre o tema. O ato de fala argumentativo em favor de seu ponto de vista aponta para a confirmação do que a estudante disse anteriormente. Os verbos no tempo e pessoa utilizados compreendem o que Austin denomina de performativos explícitos do tipo que o autor denomina expositivos:

Exemplo 3: ato de fala da aluna

Professor, como bem **ressaltei**, no final da postagem, as mudanças são lentas mas já...

Digo porque tenho colegas professoras de língua portuguesa que trabalham em cima dos PCN.

Acredito que o ensino...

Alguns atos são bastante pertinentes numa interação que visa à construção do conhecimento, por exemplo, aqueles que consistem em aprovação, pois dessa forma o aluno pode se sentir motivado, e sugestão, que o orienta a buscar melhorar. A aprovação pode ser mais direta, com o uso de uma forma performativa explícita comissiva, como no primeiro exemplo ou aparecer indiretamente, seguida da sugestão, como se pode observar no segundo exemplo que se segue, ambos postados pelo professor da disciplina:

Exemplo 4: atos de fala do professor

Concordo com vc e outros colegas em que as mudanças a serem implementadas no ensino são graduais e demandam tempo...

Certo, Z, é o que eu disse antes: você tem uma postura bastante crítica, e eu acho isso positivo.

No entanto, suas colocações se tornariam mais efetivas se fossem mais objetivas, mais específicas, menos generalizantes. Sei que é difícil, mas vc pode tentar.

Nota-se que, nos atos de fala com força ilocucionária de sugestões, os verbos são utilizados no modo subjuntivo, como apresentado no exemplo acima, ou possuem alguma partícula que modaliza e indica uma possibilidade, como destacado no próximo exemplo.

Exemplo 5: sugestão do professor

(...) **Que tal** vc falar um pouco sobre isso para enriquecer e fundamentar suas ideias?

Em alguns casos, porém, é possível observar que a força do ato sugere a realização de ordem/pedido, considerando também que o modo verbal (imperativo) já indica essa configuração, como na seguinte postagem do aluno:

Exemplo 6: pedido do aluno

Bem professor, me **explique** mais objetivamente o que quer dizer generalizantes.

A seguir, temos um exemplo bastante interessante em que o aluno faz uso de um ato de fala em que explicita a sua necessidade de participar do fórum, ainda que em sua opinião possa não conseguir responder eficazmente às questões, e se compromete com outras participações que se façam necessárias. É possível notar a sua motivação em participar:

Exemplo 7: ato de fala do aluno

Boa noite professor Y.

Não sei se consigo responder seus questionamentos, mas depois da videoconferência, não podia me negar a essa participação e outras se forem necessárias nesse fórum.

Finalmente, temos a despedida do professor finalizando o fórum. Em sua postagem, podemos perceber mais de um ato de fala, ou conforme apontado, podemos considerar que ocorre um macroato realizado por microatos. Num primeiro momento, além de encerrar o fórum, o seu ato apresenta-se com outra força ilocucionária, a comportamental, na qual ele agradece a contribuição dos alunos. Além disso, percebemos que realiza uma espécie de “pré-convite” para o próximo fórum. Em seguida, ele exprime uma expectativa em relação ao fórum seguinte, bem como parabeniza alguns alunos por sua participação:

Exemplo 8: encerramento do fórum pelo professor

Caros alunos e alunas

Estamos chegando ao fim do primeiro fórum de Linguística II. Desde já, obrigado a todos que participaram e até o próximo fórum.

Espero que tenhamos um segundo fórum com mais qualidade e aproveitamento para parabenizar alguns alunos e alunas que trouxeram boas contribuições para o primeiro.

Dessa forma, podemos considerar que diferentes atos de fala são utilizados e colaboram com a realização de um ato global em um gênero como o fórum. Ao empregar esse microato, os usuários fazem ações distintas em suas interações de forma a alcançar os seus objetivos comunicativos de acordo com a situação.

6. Considerações finais

A Teoria dos Atos de Fala austiniana, acrescida do conceito de macroato proposto por van Dijk, se apresenta como uma produtiva ferramenta de análise, inclusive numa inter-relação com a teoria de gêneros. Estes, como defende Bazerman (2005), como formas de ação social realizadas em situações recorrentes, podem ser analisados como macroatos de fala. E os atos de fala especificamente realizados estarão intimamente relacionados com o conceito de propósitos comunicativos do gênero. Os gêneros, portanto, podem ser considerados macroatos de atos de fala ou atos globais nos quais podem ser identificados distintos microatos.

Considerando o fórum educacional em particular, podemos afirmar que o macroato que realiza é possibilitar o aprendizado dos alunos, isto é, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem possibilitando a discussão de temas específicos da disciplina e realizando a interação professor-alunos e alunos-alunos. A partir dos exemplos recortados do fórum analisado, foi possível demonstrar a importância do reconhecimento do gênero pelo aluno, pois é a partir disso que ele percebe que estratégias pode e deve utilizar para interagir eficazmente.

Sem a familiaridade com o fórum, entre outros fatores, alguns alunos podem não ser bem sucedidos em seus atos de fala. Além disso, foi observado que a organização do fórum contempla não apenas atos expositivos usados para explicar e argumentar, mas apresenta uma série de outros atos com forças ilocucionárias distintas e também importantes, como convite, aprovação e sugestão. No conjunto, esses microatos contribuem para moldar e realizar o ato de fala global, propiciando as condições necessárias para alcançar os objetivos pretendidos por ocasião do evento comunicativo do qual alunos e professores participam.

Referências

ALBERT, Sílvia Augusta de B.; MIGLIORANÇA, Cátia Rodrigues. Um diálogo por escrito: a interação pela linguagem na mediação em educação a distância. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (orgs). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 105-118.

AMARAL, Luiz Henrique; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. Tecnologias de Comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (orgs). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 11-20.

AUSTIN, John. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Benedito Gomes. Usos da linguagem em fóruns de EaD. Comunicação apresentada no III Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Redes Sociais e Aprendizagem. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 02 e 03 dez. 2010. Inédito. 17p.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MACÊDO, Célia Maria M. de. **A reclamação e o pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 1999. Disponível em: <http://www.uff.br/peteconomia/pages/utilidades/apostilas/administracao/a_reclamacao_e_o_pedido_de_desculpas_uma_analise_semantica_tese_celia.pdf> Acesso em: 10 jun. 2011.

MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia M.; RODRIGUES JR., Adail S. Fóruns *on-line*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 171-189.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O Austin do qual a Linguística não tomou conhecimento e a Linguística com a qual Austin sonhou. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30. p. 105-116, jan/jun. 1996.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dianne Cristina Souza de Sena
(UFRN)
diannesena@hotmail.com

RESUMO: O presente ensaio tem como meta discutir uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no espaço escolar, com vistas à contribuir para a ampliar a Prática Pedagógica dos professores da rede pública municipal de educação, mais especificamente do ensino fundamental. Como método utilizamos a pesquisa-ação, pois assim tivemos a possibilidade de investigarmos o objeto em questão e apresentarmos resultados.

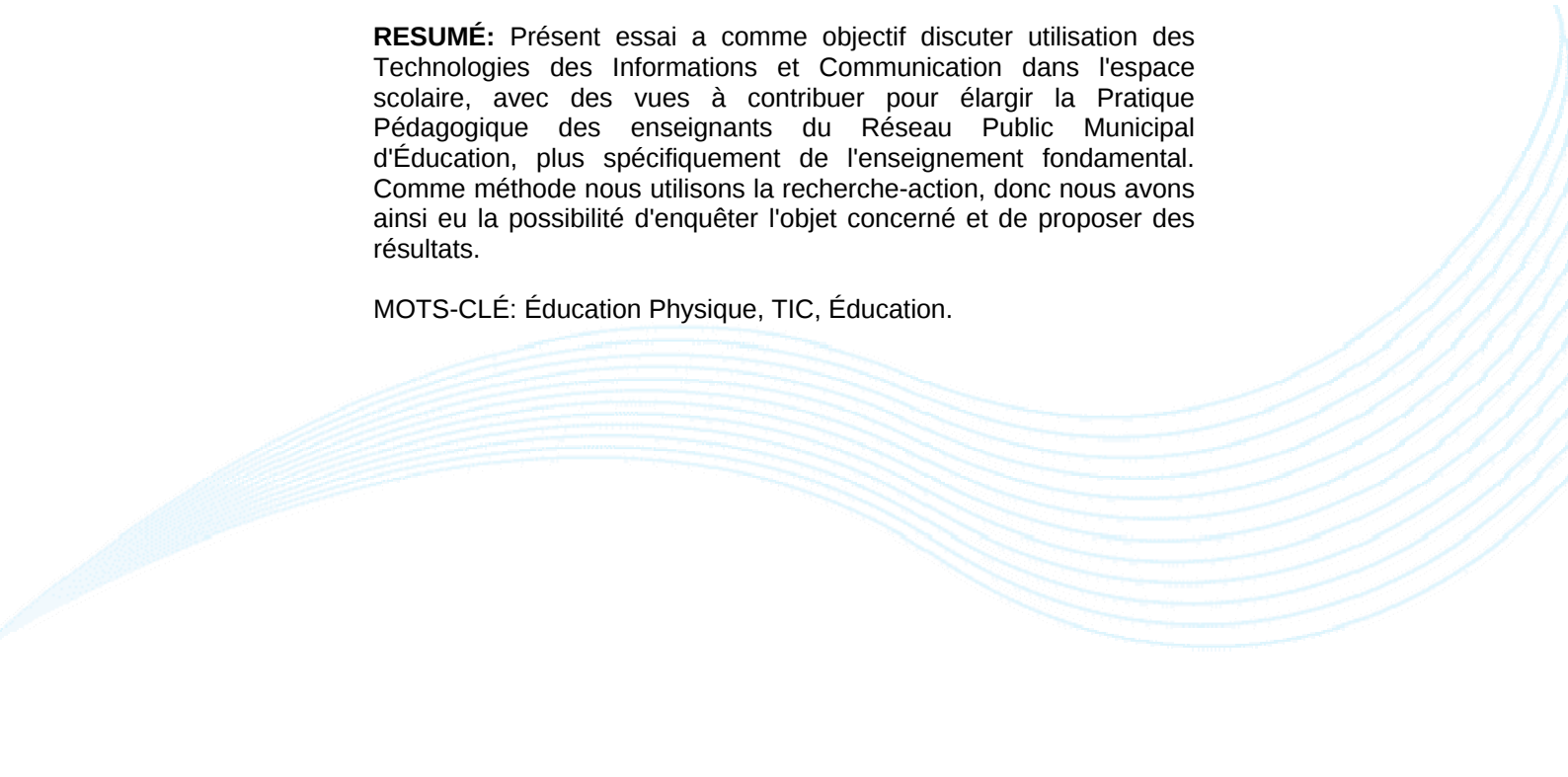
PALAVRAS-CHAVES: Educação Física, TIC, Educação.

ABSTRACT: The present essay has as goal to argue use of the Technologies of the Information and Communication in the pertaining to school space, with sights to contributing to extend Practical the Pedagogical one of the professors of the Municipal Public Net of Education, more specifically of basic education. As method we use the research-action, therefore thus we had the possibility to investigate the object in question and to consider resulted.

KEY WORDS: Physical education, TIC, Education.

RESUMÉ: Présent essai a comme objectif discuter utilisation des Technologies des Informations et Communication dans l'espace scolaire, avec des vues à contribuer pour élargir la Pratique Pédagogique des enseignants du Réseau Public Municipal d'Éducation, plus spécifiquement de l'enseignement fondamental. Comme méthode nous utilisons la recherche-action, donc nous avons ainsi eu la possibilité d'enquêter l'objet concerné et de proposer des résultats.

MOTS-CLÉ: Éducation Physique, TIC, Éducation.



Introdução

Em nosso caminhar docente, percebemos que a popularização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – levou o computador às escolas como ferramenta de ensino aprendizagem. Sua versatilidade e convergência midiática exercem grande fascínio sobre os educandos, já que também está presente em suas práticas sociais. A utilização de jogos, lanhouses, digitação de textos, uso de salas de bate-papo e participação em redes sociais, representam essa prática que na escola se transpõe para o uso de softwares, jogos educativos, enciclopédias virtuais e pesquisas em sítios da Internet. Mídias e tecnologias que possibilitam novas formas de transmissão dos conteúdos pedagógicos ampliam o acesso à informação e reconfiguram o espaço escolar.

Atualmente, observamos inúmeras políticas públicas voltadas à disseminação de práticas educacionais que integrem as TIC para ensinar e aprender. É uma realidade que se apresenta em grande expansão e que tem sido amplamente aceita pela sociedade, sendo vista como uma oportunidade de eliminar diferenças e fomentar oportunidades laborais. Temos ciência de que essa visão não resulta ganhos lineares, já que a capacidade que as TIC possuem para transmitir e multiplicar conhecimentos esbarra na condição dos que possuem acesso a esses recursos e dos que são excluídos. Conforme Schaff (1990), na sociedade informática, a ciência pode assumir o papel de força produtiva e assim, produzir novas divisões de classe e novas diferenças sociais entre as pessoas. Segundo ele:

pode-se produzir uma nova divisão entre as pessoas, a saber: uma divisão entre as que têm algo que é socialmente importante e as que não têm. Este “algo”, no caso, é a informação no sentido mais amplo do termo que, em certas condições, pode substituir a propriedade dos meios de produção como fator discriminante da nova divisão social, um divisão semelhante, mas não idêntica, à atual subdivisão em classes. (SCHAFF, 1990, p. 49)

Mas, apesar da crescente popularização dos computadores na educação e o grande fascínio que eles exercem sobre as crianças e adolescentes, há o risco desta geração da informática não ter acesso a um uso adequado e produtivo do computador, visto que o processo de implementação e utilização deste instrumento, para o ensino, ultrapassa a montagem de laboratórios de informática, além de que a introdução das TIC está associada não apenas a mudanças tecnológicas, mas também às de cunho social.

É preciso também criar ambientes especialmente destinados à aprendizagem onde os alunos possam construir seus conhecimentos de forma cooperativa e interativa não esquecendo os estilos individuais de aprendizagem. Para isso, é necessário que os professores estejam capacitados para preparar a sociedade para conviver com as TIC, como agente participativo e produtivo.

Na tentativa de acompanhar essas novas exigências, as instituições escolares vêm incorporando novos parâmetros e conceitos às ações de ensino-aprendizagem. O uso de TIC como forma de enriquecer e diversificar a experiência educacional oportuniza a aprendizagem sob diferentes pontos de vista. O antigo paradigma educacional estruturado a partir de um amontoado de conhecimentos e ignorando muitas vezes a capacidade cognitiva e criativa dos educandos tornou-se incapaz de lidar com as constantes mudanças ocorridas na sociedade.

Em Natal-RN, a inclusão da TIC na sala de aula representa uma realidade objetiva, uma vez que cerca de vinte e cinco escolas da Rede Municipal já possuem laboratórios de informática. Nesses espaços, são desenvolvidas atividades pedagógicas, mas nem todos os componentes curriculares fazem uso dessa tecnologia em suas práticas pedagógicas. Como exemplo, temos a Escola Municipal Ivonete Maciel que, em 2008, foi contemplada com um laboratório de informática, composto por dez computadores interligados em rede, com sistema operacional Linux e acesso à internet. Algumas disciplinas foram beneficiadas no uso do laboratório (Ciências, Matemática, Português) em detrimento de outras (Educação Física, Artes e Ensino Religioso) que sofreram com a dificuldade na conjugação das práticas e conteúdos pedagógicos tradicionais. A nossa experiência, como docente de Educação Física da Escola Ivonete Maciel, verificou essa inquietante e desigual condição no aproveitamento dos recursos de aprendizagem.

Esse distanciamento é causado pela visão deturpada de que a disciplina Educação Física corresponde apenas a um momento de recreação, de diversão ou como um preenchimento de carga horário em meio às disciplinas intelectuais. Outro fator que contribui para a perpetuação desse olhar é a jovem inclusão da disciplina de Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Segundo PCN (1997, p. 24)

as Leis de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicar no art. 26,§ 3º, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturno.

Nesse sentido, a Educação Física deve apresentar uma relação coerente entre educação e sociedade, caracterizando o papel do professor e servindo de justificativa para sua prática pedagógica. Para estabelecer esse elo, o presente estudo objetiva analisar a ação do uso das TIC na prática da Educação Física e observar suas implicações nessa prática no ensino fundamental.

Entendemos que a introdução de uma nova ferramenta tecnológica em qualquer espaço social gera modificações e resistências, mas dentro do contexto atual da escola, o computador seria uma ferramenta de grande utilidade para a potencialização das atividades. Assim, apontamos a importância de estudar o uso das TIC para a prática pedagógica da Educação

Física escolar no ensino fundamental, pois é seguindo este caminho que poderemos compreender e aplicar com ergonomia e resultados positivos a tecnologia computacional no contexto escolar.

1. As tecnologias da comunicação e da informação no contexto escolar

Nos laboratórios de informática são desenvolvidas atividades educativas voltadas à diversas disciplinas, mas nem todos os componentes curriculares fazem uso dessa tecnologia em sua prática pedagógica.

Na escola, diversas disciplinas do componente curricular utilizam o laboratório de informática, exceto Educação Física, Artes e Ensino Religioso. Um fato inquietante, já que, exercendo a docência da disciplina de Educação Física, da Escola Ivonete Maciel, vejo-me impedida de conjugar novas práticas e conteúdos pedagógicos, permitidos com o uso do laboratório de informática, ao cronograma trabalhado. Portanto, há uma necessidade de revermos esse contexto e inserirmos a disciplina Educação Física nesse ambiente de aprendizagem, como forma de ampliar suas práticas de ensino-aprendizagem.

A partir desse olhar, iniciei minhas leituras e pesquisas bibliográficas com intuito de ampliar e aprofundar meu conhecimento sobre a temática. Os estudos identificaram a incipiência de publicações sobre esse tema, fato que caracteriza esta minha pesquisa como inédita.

Mais um motivo que justifica a pertinência de discutirmos o tema aqui apresentado, pois as pesquisas até o momento são insipientes. Os temas que mais se aproximaram, envolvem estudos sobre a Formação Profissional em Ensino Superior, o uso da TIC na produção de Mídias e a Indústria Cultural e a Mídia. Entendemos que a emergência de estudos na área é fato urgente no tocante à Educação Física, já que a disciplina fica impedida de ampliar sua área de atuação e não dialoga com a oferta.

A integração de TIC contribui para enriquecimento e desenvolvimento dos processos educacionais, fortalecendo professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, possibilitando, nas aulas de Educação Física, uma relação de parceria e cumplicidade para o desenvolvimento de um projeto comum. O professor será um facilitador da aprendizagem, enquanto o aluno será um colaborador ativo.

A ênfase educacional está no aluno, na busca de informações com uso das TIC sobre diversos assuntos, propostos pela docente da disciplina Educação Física. Os assuntos estarão relacionados aos conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta.

2. O ensino-aprendizagem por meio das tecnologias da comunicação e da informação

Diante das mudanças que a tecnologia tem imposto à sociedade, é necessário que voltemos a nossa atenção para temas como interdisciplinaridade e reorganização do aprendizado à aquisição do conhecimento pelo aluno.

A introdução do uso das TIC no ambiente de aprendizagem proporcionará ao aluno interação sobre os objetos de tal ambiente, tendo, desta forma, novas oportunidades de construir o próprio conhecimento, que já não lhe é transmitido. O aluno não é mais instruído, ensinado, passa agora a ser o construtor do próprio conhecimento. Este é o paradigma construcionista, cuja ênfase está na aprendizagem, em vez de estar no ensino; está na construção do conhecimento e não na instrução. As TIC propõem toda uma transformação da concepção ensino-aprendizagem, tornando-se o aluno pensador, ativo e crítico. Transforma-se em uma "ferramenta" que possibilita, ao aluno, entrar em contato com as ciências em geral, criando seus próprios modelos.

A escola, segundo Marques (1999), Porto (2003) e Kenski (2003, 2007), defronta-se com o desafio de se constituir em um tempo e espaço social e, assim, trazer para seu contexto o imenso oceano de informações que a envolve, no intuito de articular tais informações com os conhecimentos escolares. Para esses autores, as tecnologias no espaço escolar precisam ser entendidas em uma perspectiva que extrapola a idéia de ferramentas de auxílio ao ensino, sendo [...] compreendidas e incorporadas pedagogicamente o que significa [...] respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o uso, realmente, faça diferença (KENSKI, 2007, p. 46).

O uso das TIC tem que ocorrer de forma consciente e com conhecimento das possibilidades de uso. A incorporação das TIC na escola, simplesmente agregadas ao já estabelecido, transformando-a em um local "modernizado", sem proporcionar discussões sobre os conteúdos, processos de ensino e de aprendizagem e, paralelamente, sobre a forma de os sujeitos escolares (professor, aluno, direção, coordenação pedagógica) se relacionarem, acaba gerando esforços inúteis, visto que apenas levar as TIC para o contexto escolar não pressupõe maior qualidade no ensino. O "tecnicismo" por si só não pressupõe mudanças ou melhorias para a educação, ou seja, não garante avanços na aprendizagem do aluno. (MORAN 1998, 2000; PORTO 1998, 2003; KENSKI 2001, 2003 e GÓMEZ 2002).

Essa transformação no processo educativo depende, sobretudo, da superação do modelo tradicional de educação escolar, que dificulta a interação e a mediação dialógica dos sujeitos escolares com as TIC e com os conhecimentos advindos delas. Gómez (2002:65), cita que a introdução das TIC, por si só, no contexto das escolas mexicanas, demonstrou que a

“aprendizagem não se modifica, ou se modifica minimamente, e que inclusive em alguns casos é até menor a que usualmente se realiza sem [a presença das] novas tecnologias”.

A aproximação das TIC ao meio escolar, na visão de Alava (2002), está articulada a uma mudança de postura do educador frente ao aluno e ao conhecimento. O autor destaca a importância de superar o velho modelo pedagógico e não apenas incorporar ao velho o novo (tecnologia). Para isso, é preciso compreender que a ferramenta tecnológica, quando presente na escola, não é o ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporciona a mediação entre educador, educando e saberes escolares. Segundo o autor, no atual momento, é necessária a consolidação de práticas pedagógicas voltadas para a construção de saberes, que atendam aos interesses e necessidades do educando.

Assim, considera-se a ferramenta tecnológica como um instrumento importante no contexto escolar, quando articulada a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aprendiz, procurando juntá-los aos conhecimentos escolares, presentes principalmente nas TIC; processo que origina práticas pedagógicas cuja mediação entre os indivíduos (alunos e professores) e as tecnologias é essencial para a produção do conhecimento.

As TIC possibilitam novos alicerces para a efetivação de antigas propostas de mudança pedagógica. Segundo o autor, “o aparecimento das tecnologias de informação e da comunicação pode ser a alavanca de inovações pedagógicas a serviço da construção de saberes favorecendo a apropriação pelo sujeito de suas condutas de formação” (ALAVA, 2002).

Moran (1998, 2000, 2001) e Kenski (2001, 2003, 2007), afirmam que, por meio das TIC, é possível romper com as estruturas pré-estabelecidas da sala de aula, sendo necessário, para tal, ampliar o conceito de espaço e tempo de ensino. Para eles, as TIC podem ser utilizadas para a transformação do ambiente formal de ensino, de modo que, seja possível através delas criar um espaço em que a produção do conhecimento aconteça de forma criativa, interessante e participativa. A mudança no processo de ensino passa por um movimento em que educador e educando aprendam e ensinem usando imagens (estáticas e/ou em movimento), sons, formas textuais e diferentes ferramentas tecnológicas, para com isso adquirirem os conhecimentos necessários à sobrevivência no dia-a-dia em sociedade. Essa forma de pensar as TIC, como instrumentos formadores de sujeitos no ambiente escolar (escola fundamental, média e superior), constroi-se não apenas com a presença (ou inserção) das ferramentas tecnológicas na escola, mas também com a formação do professor capacitado a mediar TIC, alunos, conhecimentos e realidade.

A dificuldade em utilizar as TIC numa perspectiva que busque romper com o modelo didático cristalizado em muitos professores é, normalmente, causada pela falta de reflexão sobre a formação técnica oferecida aos docentes para que eles possam lidar com as

ferramentas tecnológicas (quando existem), em uma premissa de que, para ensinar, o professor precisa, por exemplo, “mexer com o computador”, desconsiderando as especificidades da realidade educacional. Portanto, a inserção das TIC no ambiente educacional, exige inicialmente, a formação do professor em uma perspectiva que procure desenvolver uma proposta que permita transformar o processo de ensino em algo dinâmico, constante e desafiador com o suporte das tecnologias. Não se trata apenas de adaptar o modelo de escola tradicional aos novos equipamentos ou vice-versa, já que novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam.

Atualmente a formação docente exige a capacitação para lidar com uma sociedade dinâmica e permeada por tecnologias; sendo de fundamental importância oferecer para os professores uma formação que lhes possibilite trabalhar com as TIC e suas linguagens de forma crítica e educativa (SAMPAIO e LEITE: 1999). As potencialidades das tecnologias precisam ser utilizadas no processo educativo, e, é necessário oferecer ao professor maneiras distintas de trabalhar com as ferramentas tecnológicas para que se consolidem mudanças na ação educativa. Elas se baseiam no conceito “alfabetização tecnológica do professor”, por entenderem que as TIC possuem linguagens próprias, que devem ser assimiladas por professores e alunos. Assim, elas consideram que a alfabetização tecnológica deva propiciar a interpretação e a ação crítica sobre as tecnologias e sua linguagem com o intuito de formar cidadãos capazes de compreender a atual sociedade (SAMPAIO e LEITE, 1999).

A importância da profissionalização continuada dos professores e a necessidade de uma aproximação entre estes e as tecnologias de informação e comunicação é, também, ressaltada por Pimenta e Anastasiou (2002), as quais consideram um exagero afirmar que “os computadores poderiam transformar as aulas e converter os professores em suportes e ajudantes da aprendizagem”, mas não deixam de reiterar que se vive na sociedade tecnológica na qual o papel do professor está mudando e por isso ele deve se pôr em dia com a tecnologia.

O uso das TIC na educação depende, antes mesmo da sua implantação na escola, da formação do professor para lidar crítica e pedagogicamente com elas. É necessário que o professor conheça os meios tecnológicos, suas interfaces e todas as possibilidades educacionais no espaço presencial e virtual, para que possa utilizá-las nas variadas situações de aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais.

3. As tecnologias da comunicação e da informação na prática pedagógica da Educação Física

As TIC proporcionam para a aula de Educação Física, um novo espaço de aprendizagem, onde há a integração da cultura intra e extra-escolar dos alunos. Nesse âmbito, as TIC estão ao alcance da população, apresentando informações abundantes e variadas, de modo muito atrativo. Alunos estão constantemente interagindo com tecnologias e em contato

com todo tipo de informação, especificamente, conteúdos sobre jogos, esportes, danças, ginásticas e a lutas, que são conteúdos da disciplina Educação Física, assim como, acontecimentos nacionais e internacionais, ou seja, diferentes assuntos, abordados com graus de complexidade variados, expressando pontos de vista, valores e concepções diversos.

Os conteúdos educacionais precisam está contextualizados social e culturalmente com a aprendizagem do discente. O aluno, hoje, ao ter contato com as TIC, depara-se com um número ilimitado de informações, com a vantagem de serem elas provenientes de diferentes culturas.

Algumas das implicações das TIC no processo de ensino-aprendizagem referem-se ao papel do professor, antes considerado o detentor do conhecimento e agora se vê obrigado a refletir sobre sua prática pedagógica e currículo, conteúdos, objetivos e metodologias educativas como a popularização das TIC.

O conhecimento passou do papel às redes de computador: tempo e espaço são noções que se tornam cada vez mais relativas, mudam os paradigmas. Tudo isso incide diretamente num espaço: a escola, lugar em que justamente estão se preparando os sujeitos desse futuro, no qual o social e o tecnológico serão inseparáveis.

A importância da interação entre professores e alunos no ensino com as tecnologias é cada vez mais destacada no processo de inserção das TIC no cotidiano escolar, já que não basta proporcionar o acesso ao computador nos ambientes escolares, pois o fundamental é estar a escola no computador interagindo com outras escolas e com um mundo de informações e conhecimentos diversos. (MARQUES, 1999)

A questão levantada pelo autor supracitado, na atual realidade, mostra-se pertinente, porque nos faz pensar sobre a necessidade de ir além da simples disseminação das ferramentas tecnológicas no contexto escolar. Nessa perspectiva, apenas o acesso à tecnologia, que para muitos administradores da educação é uma garantia de transformação no processo de ensino, é de fundamental importância, em princípio, tem se limitado a proporcionar aos alunos e professores, o contato com a máquina, sem que sejam consideradas as inúmeras possibilidades que podem advir da inserção das TIC no cotidiano educacional.

A tarefa de inserir as TIC na prática pedagógica da Educação Física não é fácil, porém também não é impossível. Uma sugestão é planejar interlocuções pedagógicas com os conteúdos da Educação Física agregando outros materiais (os tecnológicos), outros espaços e novas metodologias, para mais tarde implementá-las. O importante é analisar cada caso em particular, envolvendo a participação dos alunos no processo, e não perder de vista a possibilidade de experimentar diferentes estratégias. Desta forma e, através dos ajustes requeridos durante as experiências com TIC é que surgirão as possibilidades de atuação da Educação Física nesses novos ambientes de aprendizagem, sempre considerando o uso das tecnologias de forma colaborativa, associada ao componente curricular, nunca em substituição aos conteúdos específicos.

Assim, essa introdução efetiva das tecnologias, parte, inicialmente, da sua aceitação pelos sujeitos escolares (professores e alunos), seguida da entrada da escola na realidade das TIC, buscando aprender por meio delas, com elas e em interação com diversos contextos, que extrapolam – virtualmente – o ambiente tradicional de ensino.

O presente estudo tem como corpus alunos do 5º ano do ensino fundamental. Com isso, os textos a seguir abordaram as TIC no ambiente da criança.

Sabemos que as crianças que nasceram na década de 1980 assistiram a grandes transformações nas ferramentas tecnológicas em diversos âmbitos, o surgimento de rádios on-line, a expansão da televisão por cabo e o desenvolvimento de canais por satélite, ao mesmo tempo em que puderam desfrutar da constante evolução dos vídeos games e jogos em rede.

Desfrutam, hoje, as transformações do telefone móvel integrando a possibilidade de fotografar e filmar. Estas mídias fazem parte do seu cotidiano e a distinção “novas mídias” e “velhas mídias” não tem significado para elas, todas estão integradas. Por outro lado, as crianças que atualmente frequentam a escola, e principalmente, no ensino fundamental, apresentando-se na fase de construção e desenvolvimento de atitudes e valores integral; desfrutam de um cenário midiático extraordinariamente diversificado e encaram a situação de forma natural como fazendo parte do seu dia-a-dia, podendo perceber as mídias de uma forma diferente das gerações anteriores.

A autora Greenfield (1985) em estudos anteriores referia-se à enorme evolução dos meios de comunicação que estavam integrando a vida quotidiana e às mudanças que operavam não só nos costumes como na forma de pensar. Enquanto que os adultos se esforçavam para se adaptarem à introdução destas novas tecnologias, para os jovens a acomodação social era visível na facilidade com que experimentavam e utilizavam todas as potencialidades destas tecnologias e na ausência de receio perante elas, num contexto onde estas mídias têm um lugar importante nas formas de ocupação do tempo livre e nas suas conversas. Naturalmente que estas mudanças se refletem na sua relação com a comunicação escrita, nas aprendizagens escolares e nas formas de socialização.

As crianças, que estão inseridas num ambiente escolar, partilham alguns padrões de vida no seu quotidiano, repartindo o tempo pela escola, amigos, família e também com as mídias. As TIC não mais podem ser separadas da educação, do relacionamento com a família e dos semelhantes e inclusive das perspectivas laborais. Por exemplo, o fator de se oferecer um computador a uma criança pode afetar o tempo gasto noutras atividades e despertar uma preferência profissional nesta área.

As crianças e os jovens constroem diferentes estilos de vida devido ao contato com as diferentes TIC. Essas transformações passam pela forma mais individualizada de ocupação dos tempos livres, quer em casa, quer em salas de jogos (lan house). A casa tornou-se assim um espaço que desempenha um lugar cada vez mais representado, como lugar de ócio e

trabalho com um número significativo de crianças e jovens a possuírem no seu quarto, na escola e no bairro, computador, Internet, televisão e jogos eletrônicos.

Pasquier (2001), ao analisar os resultados de diversos estudos, concluiu que as mídias, por exemplo, ambientes informatizados e conectados (em casa, escola), são atrativos para as crianças, sendo considerado um local de ócio, ou seja, desocupação, lazer, ocorrendo a reestruturação, ao mesmo tempo, da organização social da vida familiar.

As TIC (computador, Internet, jogos eletrônicos) estão mais ligados a relações com pessoas do mesmo nível de conhecimento tecnológico do que com a família, e isso é uma das razões que explica o fator de muitos pais não dominarem estas tecnologias. Reconhecem que, apesar das tecnologias digitais exercerem um grande poder de atração sobre os jovens, não ocupam a maior parte do tempo livre, caso eles as utilizem regularmente e de forma moderada. O perfil dos utilizadores varia e é influenciado por diversos fatores como: o gênero, a idade, o capital cultural da família, os gostos pessoais e as estratégias e modos individuais de uso das TIC. As crianças estão tornando-se cidadãos globais ao entrarem em contato, através das ferramentas computacionais, com outros lugares e culturas e já há alguns anos que são encaradas como um potencial mercado.

O computador atingiu um espaço importante na vida da maioria das crianças principalmente ao nível da ocupação dos tempos livres, o receio inicial protagonizado pela televisão, da substituição da cultura oral e da tradição da leitura pela imagem, tem sido ultimamente deslocado para as mídias interativas.

Estas alterações na vida das crianças também passam pela escola, ainda que em menor escala por esta não acompanhar o ritmo de evolução da sociedade. Quem tem contato com alunos já notou certamente a substituição de alguns jogos tradicionais pelos “Videogames e jogos eletrônicos” (off-line e on-line) durante os intervalos ou mesmo em casa. O mesmo se passa dentro da sala de aula com a utilização, cada vez maior, de tecnologias que recorrem à interatividade (Internet, computador multimídia).

Nesse cerne, apresentamos algumas questões inquietantes, entre elas, podemos citar: Como o professor pode incorporar esses novos instrumentos, as TIC, no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física? Como se pode lutar por uma política educacional que amplie essas opções para as classes menos favorecidas, de modo que não aumente ainda mais a exclusão social das massas? O que muda no currículo escolar e na maneira de se trabalhar, quando as TIC ampliam infinitamente as possibilidades de acesso ao conhecimento, por parte do aluno que navega nesse ciberespaço? Como se podem utilizar concretamente as TIC para integrar as outras disciplinas escolares? O que muda na formação do professor para ser um profissional dessa nova escola?

O presente estudo não elucidará todas essas questões, mas ao dedicar-se sobre como incorporar as TIC no ensino da Educação Física contribuirá cientificamente para a modificação e melhoria da educação.

Considerações Finais

Sabendo que uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no espaço escolar é uma realidade na qual não podemos contornar, a comunidade escolar, familiares e políticas públicas devem direcionar o desenvolvimento educacional para esse novo contexto social. A Educação Física, inserida nesse âmbito, está mobilizando-se na tentativa de acompanhar essas novas exigências, entendendo as TIC como um fator enriquecedor da experiência educacional e que oportuniza a aprendizagem sob diferentes pontos de vista. As TIC propõem toda uma transformação da concepção ensino-aprendizagem, tornando o aluno pensador, ativo e crítico. A tarefa de inserir as TIC na prática pedagógica da Educação Física propõem planejar interlocuções pedagógicas com os conteúdos da disciplina agregando outros materiais (os tecnológicos), outros espaços e novas metodologias.

Referências

- ALAVA S. **Os paradoxos de um debate**. In: ALAVA, S. (Org.). Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002(a). p. 13-21.
- GÓMEZ, G. O. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI**. In: Revista Comunicação & educação, São Paulo, n. 23, p. 57-70, jan./abr. 2002.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- _____. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais**. In: Kenski, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MARQUES, M. O. **A escola no computador: linguagens rearticuladas e educação**. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.
- MORAN, J. M. **Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet**. In: BRASIL. Salto para o futuro: TV e informática na educação. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. p. 81-90.
- _____. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-65.
- MORAN, J. M.. **Novos desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual**. In: PORTO, T. M. E. (Org.) Saberes e linguagens: de educação e comunicação. Pelotas, RS: Ed. Universitária – UFPel, 2001. p. 19-44.
- PASQUIER, D. **Media at Home: Domestic Interactions and Regulation**. In S. Livingstone & M. Bovill (Eds.), Children and their Changing Media Environment. A European Comparative Study. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001, p. 161-177.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, T. M. E. **As mídias e os processos comunicacionais na formação docente na escola**. In: PORTO, T. M. E (Org.). Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara, SP: JM, 2003b. p. 79-110.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHAFF, A. **A sociedade Informática**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. 4ª ed.

VALENTE, J.A. (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

O VÍDEO E SUAS POSSIBILIDADES ARTÍSTICAS E COMUNICATIVAS

Andreia da Silva Santos

(Universidade Estadual da Paraíba - UEPB)

asjornalista@yahoo.com.br

RESUMO: O artigo propõe uma investigação sobre o vídeo enquanto artefato de prática artística, observando com isso as inúmeras possibilidades de criação. Para tanto foram elencados os principais fatos que permearam a história desse objeto, dando ênfase à videoarte e à videopoesia.

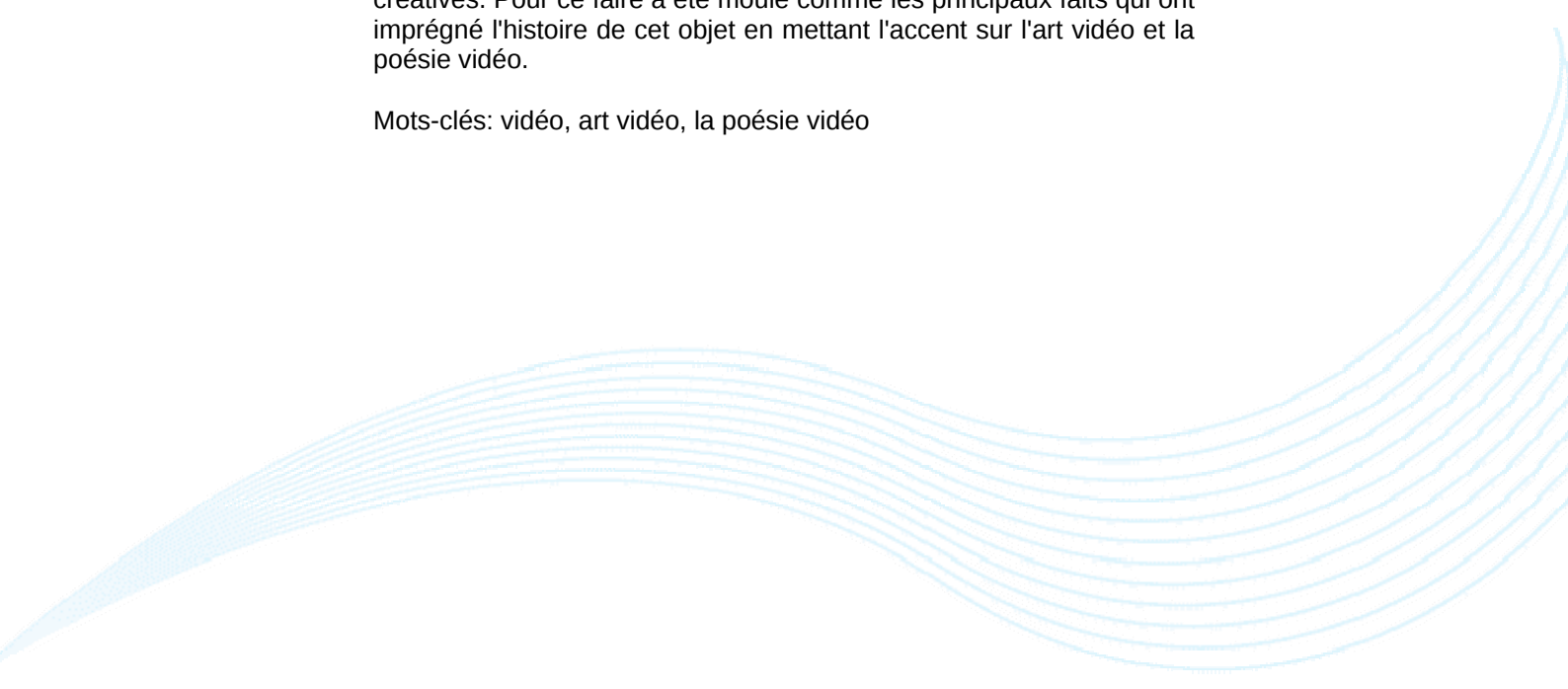
Palavras-chave: vídeo, videoarte, videopoesia

ABSTRACT: The paper presents an investigation into the video as an object of artistic practice, noting that with the many creative possibilities. To do so was cast as the main facts that have permeated the history of this object with an emphasis on video art and video poetry.

Key words: video, video art, video poetry

RESUMÉ: Cet article présente une enquête sur la vidéo comme un objet de la pratique artistique, notant que les nombreuses possibilités créatives. Pour ce faire a été moulé comme les principaux faits qui ont imprégné l'histoire de cet objet en mettant l'accent sur l'art vidéo et la poésie vidéo.

Mots-clés: vidéo, art vidéo, la poésie vidéo



Introdução

O vídeo é um meio que possui inúmeras disponibilidades técnicas e artísticas e, diante de um universo tão amplo de significados, é indispensável conhecer sua história e os principais fenômenos que permeiam este aparato. Na definição de Machado (1988), o vídeo abrange o conjunto de todos os fenômenos significantes: videogames, videoarte, videotextos, videopoesia, que se estruturam na forma simbólica da imagem eletrônica, ou seja, como imagem codificada em linhas sucessivas de retículas luminosas.

O suporte tornou-se dominante na década de 1960 e os artistas reconheceram no veículo eletrônico um grande aliado na criação de objetos artísticos. Para Arlindo Machado (1988), o vídeo é um instrumento que estimula todos os sentidos. Sua característica mais marcante é a intensa mistura de linguagens e gêneros. Signos sonoros, visuais, verbais, táteis, cinéticos transformam o visor do vídeo num espaço sensório.

O vídeo configura também um circuito de linguagem novo, portador de uma específica lógica de circulação, produção e consumo, múltipla e intersemiótica, mas não caótica. Esse aparato tecnológico traz instigantes questões para as linguagens, inclusive para a escrita e para voz, bem como para as artes contemporâneas.

Dubois (2004) propõe que o vídeo não deve ser visto apenas como uma imagem ou ser remetido à classe das imagens, mas que é preciso não apenas vê-lo, “mas concebê-lo, recebê-lo ou percebê-lo”. O autor afirma ainda que o vídeo deve ser considerado um pensamento.

Santaella (2005) explica que anos de 1960 houve o surgimento da câmera de vídeo portátil, nomeada de Portapak, este tipo de aparelho não competia com os equipamentos utilizados para produção dos programas das televisões comerciais. Isso, proporcionou aos artistas a possibilidade de explorar um novo meio para a criação, paralelo ao meio televisivo. “A estética do vídeo é, antes de tudo, experimental e lúdica, além de ser crítica em relação à televisão comercial”. (SANTAELLA, 2005, p.51-52).

A partir dos anos de 1990, como diz ainda segundo a autora, as câmeras digitais tornaram-se amplamente disponíveis ao usuário comum. Para alguns esse passo significou uma “cinematização” do vídeo. Assim, os artistas dispunham de equipamentos modernos de edição tornando a produção em vídeo cada vez mais elaborada. Muitos artistas vislumbraram no suporte videográfico um meio de criticar um veículo que tende a não adotar a arte como prioridade: a televisão. Os produtores de vídeo daquela época foram fazendo inúmeros experimentos culminando com uma radicalidade na sua estética: a arte produzida em vídeo ou a videoarte.

1. O vídeo e sua estética radical: a videoarte

A videoarte, como afirma Machado (2007), surgiu no início dos anos de 1960, quando o Portapak, uma espécie de gravador portátil de videotape, passou a ser comercializado e não somente utilizado para fins técnicos. Por volta de 1963, Nam June Paik, estudante coreano de música eletrônica, teve a idéia de inverter os circuitos de um aparelho receptor de tevê para perturbar a constituição das imagens. Ao fazê-lo, certamente não podia imaginar que não apenas estava dando a linha diretriz de todo o posterior desenvolvimento da arte do vídeo, como também sabia que iria provocar uma reversão no sistema de expectativas figurativas do mundo da imagem técnica. O artista coreano foi um dos pioneiros nas intervenções técnicas e poéticas com vídeo.

Com o recurso de *feedback*, ele modificou os circuitos internos de um aparelho receptor televisivo e distorceu as imagens do tubo catódico com a utilização de ímãs gigantes, interferindo no sinal modulado da corrente elétrica para deformar a informação ali codificada, transformando a televisão em vídeo-arte, ato este anterior à disponibilidade do videotape. Paik nos ajudou não apenas a observar como são produzidas as imagens, mas como se constituem suas estratégias de consumo, e isto não afeta apenas e exclusivamente a arte do vídeo, pois sendo o dispositivo-vídeo verbi-voco-visual, a radicalidade de Paik trouxe novas possibilidades para os usos da imagem, da escrita e do som, através de uma espécie de demonstração tácita do vídeo como ferramenta semiótica plural. É o que explica Machado sobre a videoarte:

A partir de Paik a associação entre impulsos eletrônicos e estéticos ganhou forma e conteúdo, instituindo um segmento novo da produção intelectual. A noção de videoarte dentro destes parâmetros é ampla e pode atender a infinitas variações dentro dos setores tecnologia e conceito. O tempo, porém encarregou-se de organizar esse conjunto tendo como referencial o seu próprio desdobramento histórico. (MACHADO, op. cit. p. 117)

2. Global Groove

Global Groove é considerado trabalho precursor da videoarte, produzido por Nam June Paik, o vídeo. Nele percebe-se que seu autor, com os recursos da época utilizou todas as possibilidades técnicas, música, som, artes gráficas, recursos de montagem, feedback.

Tomemos Global Groove, o vídeo fundador de Nam June Paik, obra totêmica que em vários comentários críticos foi considerada, nos últimos trinta anos, o modelo perfeito das possibilidades da “nova imagem” eletrônica (de então). E, certamente *Global Groove* se apresenta, à primeira vista, na superfície da tela, como um trabalho de imagem, uma explosão sonora e gráfica, um festival de todos os

efeitos visuais da época. Um catálogo de efeitos, de certo modo em sua deflagração inaugural, que entusiasmava ou provocava, e sempre surpreendia. Uma espécie de suma e farol que, em 1973, aparecia como um “manifesto das novas invenções plásticas da arte eletrônica. (Dubois, 2004, p 101).



Figura1: Cena de Global Groove (1973)

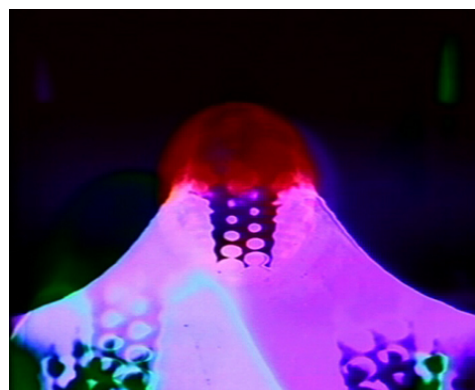


Figura2: Cena de Global Groove (1973)

Santaella (2005) também destaca a importância das obras de Paik para o desenvolvimento do vídeo enquanto produtor de arte, afirmando que Paik transformou o monitor do vídeo em um “performer” e que todos os elementos foram reunidos em uma conjugação perfeita. Enraizadas nas noções expandidas de um espaço escultural, as vídeo-instalações foram anexadas sem muita resistência ao léxico das artes visuais. (santaella 2005, p. 54)

Outro movimento artístico anos mais tarde seria experimentado pelo vídeo, desta vez em diálogo com a literatura, trata-se dos videopoemas, objetos estes que serão abordados detalhadamente.

3. A poesia na tela: videopoesia

Videopoesia, na concepção de Plaza (1998), é a relação interdisciplinar entre a literatura, código verbal e a linguagem das mídias. Para Machado (2007), videopoemas são objetos híbridos que unem som, imagem e palavras e são veiculados em suportes eletrônicos, assim, apresentam na poesia o objeto artístico.

Ainda segundo Machado, a artemídia abrange quaisquer experiências artísticas que utilizem os recursos tecnológicos recentemente desenvolvidos, sobretudo nos campos da eletrônica, informática e engenharia. O autor ressalta que se toda arte sempre foi produzida com os meios de seu tempo, as artes midiáticas representam a expressão mais avançada da criação artística atual e aquela que melhor exprime sensibilidades e saberes do homem do início do terceiro milênio.

Plaza aborda a questão da literatura e dos meios de comunicação eletrônicos afirmando que as relações entre arte e tecnologia se pautam por duas atitudes: “a tecnologia como arte, que reflete uma postura quantitativa e conservadora; a “arte como tecnologia”, que tem um caráter qualitativo e inovador”. (Plaza, 1998, p. 29).

Para exemplificar a junção literatura e meios de comunicação eletrônica, tomemos como exemplo o projeto multimídia Nome (1993), composto por CD, livro e DVD de autoria de Arnaldo Antunes. O DVD contém 31 videopoemas com temas provocantes sobre poesia, mídia contemporânea, memória e espaço urbano, além de temas mais específicos da literatura, como as relações tensas e criativas entre escrita e voz, entre imagem e som.

Na definição de Plaza, Nome é o resultado da conjunção entre diversas linguagens, ou seja, de códigos distintos, que simultaneamente se unem para formar um só produto. “A música, o vídeo e a poesia convivem nesta perspectiva de revelar uma obra intermediática” (PLAZA, 1998, p. 191).

Deste modo, a obra de Antunes amplia as discussões sobre as textualidades na contemporaneidade e como se a possibilidade de produção de novos modelos artísticos. Ainda dentro deste universo de discussão, pode-se observar como a literatura converge para novos planos, como migra para outros espaços, que não somente o suporte livresco.

No entanto, a introdução dos videopoemas no contexto literário, não é algo naturalizado. Pode-se pensar em toda uma cultura ocidental alicerçada no letramento, no ensino-aprendizagem tendo como base a leitura e a escrita. Por isso, existe certa resistência na literatura e nos hábitos de percepção que fazem como que os agentes do discurso que proponham a literatura como espaço maior e, talvez, mais importante da cultura letrada.

Assim, para esses críticos, é uma sensação de estranhamento “procurar palavras e a incômoda ausência delas é condição da influência desse período orientado pelo letramento que condiciona o intérprete à linearidade dos livros” (Pignatari, 1987, p. 47).

Encontra-se, então, uma das explicações para que os membros da literatura se sintam incomodados ao verem na tela somente sons ou imagens. Apesar de Antunes utilizar em grande quantidade a palavra em seus videopoemas, inclusive sob a forma escrita, a condição da palavra em sua poesia não é tanto de ausência, mas de intersemiose, ou seja, a junção de vários signos para compor sua poesia.

Para se fazer exames sobre a poética produzida no vídeo, neste caso a videopoesia, é preciso livrar-se de certas pré-definições instituídas de que informação é produzida nos livros. No entanto, é preciso esclarecer que a significação se produz na e para além da escrita e da palavra. Vemos isso de forma concreta em Nome, que neste caso, vemos como a literatura comunica-se de modo harmônico com as novas tecnologias e que o poeta que utiliza o suporte digital para realizar seu trabalho não está assumindo um ponto de vista consumista, mas há um enriquecimento de um trabalho artístico.

Sendo assim, o vídeo necessita de abordagens sérias tanto da literatura, como das expressões escritas, porque ele traz consigo um novo modo de se expressar e com isso haverá outro modo de recepção. A partir dessas hipóteses, levanta-se o seguinte questionamento: Como se dão as relações entre a literatura e os meios de comunicação eletrônicos?

O exame de *Nome* nos propiciou a constatação de que a poesia, bem como a literatura, podem dialogar de forma fecunda com as diversas formas digitais que estão à disposição do poeta e/ou escritor contemporâneo, sem que isso cause uma perda ou um nivelamento da prática artística ao consumo, como sugerem alguns críticos, muitas vezes sem sequer ter argumentos consistentes para discutir a arte produzida em vídeo.

Videopoemas são em sua essência ferramentas literárias, veiculadas em um suporte eletrônico. Partindo dessa premissa, recorrem-se às teorias de Plaza (2003), especificamente à sua obra *Tradução Intersemiótica*, na qual aborda a questão da tradução de um suporte para outro suporte, ou seja, como se dão os processos artísticos em outros códigos, com outros recursos. Sobre a relação entre meios eletrônicos e artes, Plaza afirma que o “caráter tátil-sensorial, inclusivo e abrangente das formas eletrônicas permite dialogar em ritmo intervisual, intertextual e intersensorial com vários códigos da informação” (idem, p. 97).

É de relevância ressaltar neste ensaio que a poesia talvez como nunca antes, dialoga de forma positiva com o cinema, a música, as artes plásticas, o teatro e em há exemplos de expressões que se utilizam de todas essas linguagens em conjunto.

Para compreender como se dão os processos tecnológicos dos videopoemas, observamos as proposições teóricas de Machado (1980), ao afirmar que a partir do momento em que a palavra está inserida na tela movimentando-se ou se transformando em algo que colabora para o dinamismo cromático ou gramatical, as relações de interpretação e de sentido se tornam outra. “Uma de suas características mais marcantes é a sua intensa mistura de linguagens e gêneros. Signos sonoros, visuais, verbais, táteis, cinéticos que transformam o visor do vídeo num espaço sensório”. (ibidem, idem, p. 50).

Percebe-se que o texto em movimento é a principal contribuição que a linguagem do vídeo estende à poesia. A dialética arte/vídeo, explorando sua mobilidade e sua multifuncionalidade, institui não somente um processo artístico, mas uma diversidade de expressões: videoarte, videoescultura, videoinstalação, videoteatro, videoclipe, videocarta, videotexto, videopoesia.

Apesar de todas essas possibilidades adquiridas ao longo da história do vídeo e sua convergência com a literatura, há ainda certa resistência quanto à utilização positiva do vídeo. Para Lucas (2005), os poemas feitos em vídeo não passam de videocliques, ou seja, textos visuais sem costura lógica. Ele argumenta que o minimalismo associado à colagem gera um mosaico improdutivo e caótico no qual poetas e escritores se exprimem numa descontínua e fragmentada assimetria.

A embriaguez da velocidade não deve abalar as nossas convicções políticas, filosóficas e mesmo literárias. Ademais, o saber enciclopédico posto a serviço do consumidor não traduz necessariamente a sua plena apreensão pelo usuário de informática. O lastro cultural não será jamais produto de uma iluminação com o fulgor e a intensidade de um relâmpago. O tempo da produção literária sempre se coaduna com a velocidade de acesso às matrizes do saber. O vagar da reflexão e da elaboração artesanal da obra se choca com a fugacidade das impressões da era da imagem. Uma coisa é o prazer da demorada leitura de um texto literário, sua fruição estética; outra coisa o deleite vertiginoso de um videoclipe. A literatura necessita de pausas enquanto a linguagem da publicidade vive do bombardeio ininterrupto de mensagens sobre o consumidor potencial aturdido (LUCAS, op. cit, 51).

As afirmativas de Lucas mostram-se equivocadas, pois o autor confunde cinetismo (dinamismo) com velocidade, como se não fosse possível para a poesia no vídeo rítmica diferente do consumismo contemporâneo. Se contrapondo às proposituras de Lucas, Machado (2007) explica que um verdadeiro criador é aquele que, em vez de simplesmente submeter-se às determinações do aparato técnico, sabe manejá-lo no sentido contrário de sua produtividade programada.

Machado, afirma ainda que a apropriação que a arte faz do suporte tecnológico difere daquela feita por outros setores da sociedade, como a indústria dos bens de consumo. O autor utiliza o termo *máquinas semióticas* para definir a arte idealizada dentro de um “princípio de produtividade industrial, de automação dos procedimentos para a produção de larga escala, mas nunca para a produção dos objetos singulares, singelos, sublimes (MACHADO, op. cit, 10).

Além de questões técnicas, ou relativas ao cânone literário, outro aspecto que se pode abordar sobre os videopoemas é o modo de recepção dos leitores-telespectadores. Para isso, nos baseamos na definição de Santaella (1996) que define o leitor de videopoesia como aquele que nasceu com o surgimento do jornal e das multidões nos conglomerados urbanos repletos de signos.

A autora afirma que este leitor, é aquele apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas, testemunhas do cotidiano fadado a durar o tempo exato daquilo que noticia, o leitor fugaz, *novidadeiro*, de memória curta, mas ágil. “Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta de tempo de retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias da realidade”. (SANTAELLA, 1996, p. 148).

Na obra *Nome*, podemos encontrar de forma plena este leitor, pois é aquele que lê fatias, que não possui tempo de prender-se, de parar para contemplar. Um leitor que cresceu com o advento da televisão e em seguida do computador, aqueles a que podemos chamar de leitor das imagens, ou leitor-espectador.

Analisando os videopoemas da obra *Nome*, vemos que as temáticas apresentadas tratam do tempo, enquanto ritmo da poética e tempo do espaço urbano; velocidade e a identidade do homem em meio ao turbilhão de informação e de signos. A pesquisa sobre os

videopoemas de Antunes é essencial para formar novos paradigmas de abordagem destes objetos que, se “contaminam” da literatura, perpassam-na e demandam um exame interdisciplinar, de análise tanto da mídia, quanto das novas possibilidades semióticas que a escrita no vídeo comporta.

Conclusão

Para finalizar esta reflexão, nos apropriamos das palavras de Benjamin (1996) quando afirma que é preciso despojar o objeto de seu véu, destituir sua aura, para tent dirimir a discussão entre críticos que não vêem a possibilidade de uma expressão artística entre a literatura e os veículos de comunicação, sobretudo os de massa. Podemos, então, concluir que poesia a literatura desenvolvem-se com rapidez, no entanto, a crítica literária não segue no mesmo ritmo, pois “A unicidade da obra de arte não difere de sua integração nesse conjunto de afinidades que se denomina tradição” (Benjamin, 1996, p.16)

Referências

- Benjamin, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. in: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1. 10.ed. São Paulo, Brasiliense, 1996.
- DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no ocidente. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DINIZ, Thaís Flores Nogueira. **Literatura e cinema**: da semiótica à tradução cultural. Belo Horizonte: Editora UFOP, 2005.
- DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.
- JAMESON, Frederick. **Pós-modernismo**. São Paulo: Ática, 1996.
- LUCAS, Fábio. **Literatura e comunicação na era eletrônica**. Cortez: São Paulo, 2001.
- MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1980.
- _____. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007. Coleção Arte Mais.
- NOME**. Dvd realizado por Arnaldo Antunes, Célia Catunda, Kiko Mistrorigo e Zaba Moreau. Contém 30 videopoemas (49min59s). Produzido e distribuído no pólo Industrial de Manaus por Sonopress Rimo da Amazônia Indústria e Comércio Fonográfico Ltda. Sob licença da Sony BMG Music Entertainment (Brasil).
- PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. **Videografia em videotexto**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SANTAELLA, Lúcia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.
- _____, Lúcia. **Cultura das mídias**. 3. ed. São Paulo: Experimento, 1996.

Endereços Eletrônicos:

www.arnaldoantunes.com.br

Global Groove (1973) disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=InLcRXfd3NI>

RECULTURAÇÃO, REESTRUTURAÇÃO E REORGANIZAÇÃO TEMPORAL DE PROFESSORES-ALUNOS NO AMBIENTE DIGITAL

Dánie Marcelo de Jesus¹
(UFMT)
daniepuc@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho se insere no contexto de educação a distância e tem como finalidade analisar indícios de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal (FULLAN, 1996) no discurso de professores-alunos de um programa de formação continuada de uma universidade privada no Estado de São Paulo para professores de inglês de escolas públicas. Esta pesquisa discute o conceito de presença social de Garrison & Anderson (2003). A questão que norteou o estudo foi a seguinte: Que possíveis indícios de reculturação, reestruturação e reorganização temporal podem ser observados, durante o processo de aprendizagem, nas mensagens dos professores-alunos? A metodologia de pesquisa teve uma abordagem interpretativa com análise das interações em fóruns de discussão e entrevistas com os participantes. Os resultados sugerem algumas evidências linguísticas que podem ser sinalizadoras de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal no discurso dos professores-alunos.

Palavras-chave: Reculturação, reestruturação e reorganização temporal; discurso de professores-alunos; ambiente digital.

ABSTRACT: This study contemplates the distance education context and aims at analyzing signs reculturing, restructuring and retiming processes (FULLAN, 1996) in teacher-students' discourse at Teachers' Development Programme at private university of São Paulo, intended for state school teachers of English. The research question is the following: 1) What evidences of reculturing, restructuring and retiming processes can be seen, during the process of learning in the teachers-students' messages? The research methodology is based on interpretative approach with analyzing interactions in discussion forums and interviews with the participants. Results suggest some linguistic data that can characterize processes of reculturing, restructuring and retiming in the teachers-students' discourse.

Keys-word: Reculturing, restructuring and retiming; teachers-students' discourse; digital environment.

¹ Doutor pela PUC-SP e professor do Departamento de Letras e do Mestrado em Estudos de Linguagem da UFMT;
daniepuc@yahoo.com.br

RESUMÉ: Ce travail s'inscrit dans le contexte de l'enseignement à distance et vise à analyser des indices de processus de reculturation, restructuration et de réorganisation temporelle (FULLAN, 1996), dans le discours des enseignants-étudiants d'un programme de formation continue d'une université privée dans l'état de São Paulo pour les professeurs d'anglais dans des écoles publiques. Cette recherche aborde la notion de présence sociale de Garrison & Anderson (2003). La question qui a guidé l'étude était la suivante: quels probables indices de reculturation, restructuration et de réorganisation temporelle peuvent être observés au cours du processus d'apprentissage, dans les messages des enseignants-étudiants? La méthodologie de recherche a une approche interprétative à l'analyse des interactions dans des forums de discussion et d'entrevues avec les participants. Les résultats suggèrent quelques évidences linguistiques qui peuvent signaler des processus de reculturation, restructuration et réorganisation temporelle dans le discours des enseignants-étudiants.

Mots-clés : Reculturation, restructuration et réorganisation temporelle; discours d'enseignants-étudiants ; environnement digital.

Introdução

Pesquisas recentes (CARELLI, 2003; BRAGA, 2004; JESUS, 2007; PINOTTI, 2010) evidenciaram a necessidade de uma formação mais crítica do professor no tocante ao uso de computadores na sala de aula. Como o uso do material eletrônico foge ao alcance do profissional da educação, ele é levado a se sentir deslocado diante desse ambiente de aprendizagem. Daí a natural tendência de alguns de reproduzir o discurso típico da interação na sala de aula, já amplamente estudado na literatura (MEHAN, 1979; CAZDEN, 1988; ORTALE, 1995; JESUS, 2000). Dessa forma, o grande desafio de uma educação crítica na rede está no fato de que o ambiente digital ainda não faz parte da cultura de aprender e de ensinar de grande número de professores (BRAGA, 2004: 162).

A maior flexibilidade de tempo e espaço proporcionada pela educação *on-line* é outra dificuldade enfrentada pelos docentes. Tradicionalmente, o espaço escolar e o tempo dedicado para o ensino trazem, em seu âmago, uma concepção fragmentada de conhecimento e uma prática rotineira, inclusive porque as disciplinas são aleatoriamente distribuídas, sem uma sequência que permita a reflexão crítica dos discentes sobre o mundo.

Esse fracionamento do currículo escolar, segundo Kleiman & Silva (1999), em parte, é causado pela organização do tempo da escola: séries, idade cronológica dos alunos, horas de aula para incluir certa fração de conhecimento. Atribui-se um "tempo ideal" para determinados trabalhos, que é condicionado por fatores externos à aprendizagem, como, por exemplo, a exigência do programa. Busca-se obsessivamente a homogeneidade do tempo: determinado assunto, por exemplo, deverá ser compreendido pelo aluno em X tempo. Assim, o tempo, dentro desse paradigma ainda vigente, torna-se uma camisa de força do trabalho pedagógico.

Nos ciclos iniciais, o educador decide o que fazer e a que horas fazer; nas séries seguintes, o tempo está rigidamente dividido entre as diferentes matérias.

Diferentemente da sala de aula presencial, a educação mediada por computador conclama alunos e professores a se movimentar em um espaço sem o modo marcado de presença, exigido na escola convencional, o que solicita aos discentes e docentes que se reculturem tendo em vista o novo contexto de aprendizagem. Procurei, então, investigar professores-alunos iniciantes em curso a distância, com finalidade de entender quais estratégias discursivas foram utilizadas por eles para se adaptar à aprendizagem digital, utilizando as categorias de reculturação, reestruturação e reorganização temporal.

Para cumprir essa empreitada, inicialmente discuto os conceitos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal com a finalidade de entender as imagens que se apresentam nos depoimentos dos professores. Posteriormente, exponho o contexto da pesquisa, a coleta dos dados e os participantes do estudo; ao final, apresento a análise dos dados e as reflexões últimas deste estudo.

1. Processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal

Como dito na seção anterior, o educador vive ainda sob a égide de uma estrutura educacional fragmentada e que homogeneiza os indivíduos, negando a diversidade de comportamento. Assim, é necessário que o professor acostumado a esse contexto aprenda a “como se comportar” e a “se comunicar” no território digital. Ele precisa se reculturar (FULLAN, 1996: 422), processo entendido como o desenvolvimento de novos valores, crenças e normas que, por sua vez, envolvem novas formas de profissionalismo para o docente. Igualmente, ele tem necessidade de se reestruturar (FULLAN, 1996: 422), processo que acarreta mudanças de papéis e de estrutura que possibilitam o desenvolvimento de novas culturas. Finalmente, precisa se reorganizar no tempo (HANNAY & ROSS, 1997) da realidade digital, redistribuindo a organização de seu próprio tempo e dos alunos. Requer-se que os professores formados no paradigma tradicional apreendam a cultura digital para que possam aprender e utilizar esse ambiente como objeto de reflexão crítica no cotidiano escolar.

Por outro lado, os iniciantes em cursos a distância podem igualmente trazer práticas interacionais típicas dos diferentes contextos sociais que já vivenciaram, como é o caso dos professores. Já no mundo digital, a dinâmica de uma sala de aula pode diferir muito das experiências outrora vividas pelos alunos, instigando-os, assim como os docentes, a se reculturarem perante o novo contexto de aprendizagem. Talvez seja essa uma das razões que têm levado alguns estudantes a enfrentar situações de intensa dificuldade, como interagir nas salas de aulas digitais, organizar seu tempo diante das demandas do curso e compreender-lhe o espaço. Outros, pelo contrário, aprendem a se comunicar nesse ambiente, adaptando-se ao

novo contexto, anteriormente desconhecido. Ao investigar possíveis índices de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores-alunos, o presente estudo intenta contribuir com resultados que nos conduzem a entender como professores iniciantes de curso digital se reculturam nesse espaço de aprendizagem.

As pesquisas feitas nessa área apontam, tanto em âmbito nacional (CELANI & COLLINS, 2006; ALMEIDA, 2004) como internacional (GALLOWAY, 1997; MCKENZIE, 2001), algumas possíveis causas da não reculturação em ambiente de formação mediada por computador: a falta de experiência prévia, a ausência de disciplina para gerenciar o tempo de estudo e o insuficiente domínio técnico do uso do computador por parte do usuário, somados à inexistência da interação face a face. Já as prováveis razões para a reculturação estão relacionadas com recursos variados para a interação on-line, para a emissão de respostas rápidas do professor, para a boa navegabilidade do curso e de seu conteúdo, não esquecida a formação do docente (COELHO, 2001). Apesar da dificuldade de os professores se reculturarem, se reestruturarem e se reorganizarem no âmbito temporal, em ambiente de aprendizagem on-line, são ainda poucos os trabalhos que versam sobre essas características em um plano linguístico.

2. O contexto, os participantes, a coleta dos dados e o procedimento de análise

Em razão da carência de estudos nesta área, procurei investigar os índices de reculturação, reestruturação e reorganização temporal no discurso de professores-alunos de um programa de formação continuada on-line de uma universidade privada do Estado de São Paulo para professores de inglês que atuavam em escolas públicas. Os professores-alunos eram iniciantes em curso a distância e dispunham de conhecimentos bastante variados sobre uso de ferramentas digitais. Talvez por conta disso, no início da observação, eles pouco participavam, limitando-se a desempenhar as tarefas solicitadas.

Quanto às três professoras dos cursos, elas eram profissionais com larga experiência em Educação a Distância (EAD). O programa, por sua vez, compunha-se de quatro cursos nessa modalidade; entretanto, apenas três deles foram objetos de análise deste trabalho.

Os dados foram coletados, ao longo de um ano, por meio da análise das interações entre os docentes e os discentes nesses cursos, bem como pela aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. O propósito era compreender indícios de processos de reculturação, reestruturação e reorganização cultural dos professores-alunos. A partir da necessidade de balizar essa pesquisa, busquei responder à seguinte questão:

Que possíveis indícios de reculturação, reestruturação e reorganização temporal podem ser observados durante o processo de aprendizagem nas mensagens dos professores-alunos?

A escolha de um estudo de base interpretativista se deve à preocupação em lançar um olhar epistemológico relativista, sem descuidar a heterogeneidade. Essa abordagem visualiza o fenômeno da linguagem humana em base constitutivamente cultural. Permite-nos, ainda, perceber a textura das significações que operacionalizam o processo de reculturação, reestruturação de papéis sociais e reorganização temporal dos professores-alunos desta pesquisa com relação ao ambiente ciberespacial.

Concentrei-me nos assuntos discutidos nos fóruns². Dei relevo a essa ferramenta em detrimento de outras por ser o instrumento de maior uso na interação entre os participantes dos cursos. O fórum parece ter assumido, simultaneamente, as funções de repositório de tarefas solicitadas pelo docente, de reflexões individuais e coletivas, de esclarecimento de dúvidas, de pedidos de socorro, de solicitação de informações, de recados. Tornou-se, portanto, o espaço de comunicação mais utilizado pelos participantes.

3. Emergência dos dados

3.1 Indícios de processo de reculturação no discurso dos professores-alunos

A finalidade desta seção é apresentar possíveis traços que evidenciem processos de reculturação. Para tanto, vali-me da noção de presença social³ (GARRISON & ANDERSON, 2003), a fim de balizar a análise que será apresentada. Essa noção é dividida em três grandes categorias: afetividade, comunicação aberta e comunicação coesiva. Todavia, pela exiguidade do espaço deste artigo, os dados foram subdivididos em outras três, que compõem a análise aqui exposta, a saber: menção de fatos cotidianos, citação de outras mensagens e o uso do pronome nós inclusivo.

² As interações escritas nos fóruns foram realizadas em língua inglesa. Contudo, neste trabalho, optamos por traduzir os exemplos da análise para a língua portuguesa para torná-los acessíveis a um público mais amplo.

³ Garrison & Anderson (2003: 51) definem presença social como a habilidade de os participantes, em uma comunidade digital, se autoprojetarem socialmente e emocionalmente como pessoas “reais”. Entendo que, quanto mais os participantes de uma sala de aula digital vivem experiências compartilhadas, expondo emoções e comportamentos que os caracterizem como pessoas em um ambiente de aprendizagem, mais tendem a se reculturar. Por essa razão, essa categoria levantada se tornou um elemento crucial na compreensão do processo de reculturação digital, pois ela denuncia aspectos da emoção e do comportamento social dos participantes. Em outras palavras, quero dizer que essa categoria oferece evidências da materialidade discursiva que confirmam o grau de letramento digital dos sujeitos.

3.1.1 Menção de fatos cotidianos dos professores-alunos, citação de outras mensagens e o pronome nós inclusivo

A menção de fatos cotidianos é uma categoria bastante encontrada nos fóruns de discussão, de acordo com pesquisas de Garrison & Anderson (2003), e que, por esse motivo, se mostrou um elemento importante para se caracterizar o processo de reculturação no discurso dos professores em formação desta pesquisa. Início com a categoria menção de fatos cotidianos, por meio dos exemplos que seguem.

1. Em 2000 quando eu me tornei efetiva, fiquei surpresa com o problema que enfrentávamos. Só pixações [sic]. Quando as paredes eram limpas, no dia seguinte, ficava pior do que no dia anterior. Quando pedíamos aos alunos para mostrar seus trabalhos, a maioria deles era apenas palavras soltas. Palavras escritas em forma de pixações [sic]. Hoje em dia, temos alunos que desenvolvem trabalhos com grafite na escola. Agora vem se tornando realmente uma arte (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I Fórum UNIT 3-Step 1a- Exchanging opinions about Graffiti, 19/09/2003).⁴

2. Temos um garoto em nossa escola, seu nome é Helton e ele realmente fede, quero dizer que ele nunca tomou um banho de verdade desde que era uma criança, agora ele tem 16 anos, e é tão delicado, porque às vezes os alunos me pedem para tirá-lo da sala, eles não suportam seu cheiro. Ele é um rapaz muito bonito, mas é realmente malcheiroso. Eu procurei conversar com ele, tentei fazer algo, outros professores também tentaram, mas não sabemos a verdadeira razão de seu comportamento. Eu acho que ele tenta chamar a atenção de seus pais, eles se divorciaram há seis anos, desde então Helton tem nos mostrado o quanto ele é pobre e triste, ele está usando seu corpo. Que pena! (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, Fórum Unit 4 - Step 5: Sharing Experiences with Teachers, 11/10/2003).⁵

3. Vou falar sobre minha experiência cotidiana. Todos os dias eu uso minha pequena experiência em sala de aula com meu aluno. Eu gosto de trabalhar com música e os alunos gostam muito, esse é o caminho para desenvolver a prática de compreensão oral. Primeiro eu coloco no quadro negro as letras de pequenas músicas como "Old MacDonald" ou "Ten little Indians" às vezes eu uso parte de músicas clássicas como "What wonderful world" ou "Only you". Então coloco a fita e ouvimos várias vezes, repetimos em conjunto, e ouvimos de novo, finalmente, o aluno repete individualmente. Às vezes eu assisto o DVD, primeiro coloco a

⁴ In 2000 when I became efetiva [sic], I was astonished to the problem faced there. Only pixações [sic]. When the walls were cleaned, next day, it was worse than the day before. When we asked to the students to show their work, most of them was [sic] only words. Words written on pixações [sic]. Nowadays, we have to [sic] students working on Graffiti, in the yard. Now it is really becoming an art. (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I Fórum UNIT 3-Step 1a- Exchanging opinions about Graffiti, 19/09/2003).

⁵ We have this boy in our school, his name is Helton and he really stinks, I mean he has never took [sic] a real shower since he was a child, now he is 16 years old and it is so delicaded [sic] because sometimes others [sic] students ask me to take him out the class, they can not [sic] stand his smell. He is a very handsome boy, but he is really smelly. I have already talken [sic] to him, I tried everthing [sic], others [sic] teachers tried too, but we do not know the true reason he has behaved [sic] this way. I think he is trying to get attention his parents [sic], they have divorced for 6 year [sic], since that Helton has showed [sic] us how much he is miserable and sad, he is using his body, What a pit! (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, Fórum Unit 4 - Step 5: Sharing Experiences with Teachers, 11/10/2003).

legenda em português, depois em inglês, quando aparece uma expressão difícil, volto para essa parte do filme. Em minha opinião, essa é uma estratégia muito interessante porque meu aluno aprende muitas palavras e expressões. Essa estratégia nos ajuda a desenvolver nossa habilidade auditiva dia a dia (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U1-step 2: Which listening strategies do you use, 04/12/2003).⁶

No exemplo número 1, o primeiro período é formado principalmente com a predominância do pronome de primeira pessoa (eu). Nesse caso, o falante procura se apresentar como o agente a quem se deve imputar a responsabilidade pelo enunciado. Isso ocorre porque o professor-aluno busca explicar sua perplexidade com relação às pichações constatadas por ele no início de seu trabalho como professor efetivo ("Em 2000 quando eu me tornei efetiva, fiquei surpresa com o problema que enfrentávamos. Só pichações"), em uma escola pública, e as mudanças empreendidas naquele estabelecimento de ensino. Os advérbios de tempo (quando, hoje em dia, agora) parecem funcionar como marcadores temporais de mudanças em sua experiência profissional. Se, a princípio, ele percebia as pichações como problema ("Quando as paredes eram limpas, no dia seguinte, ficava pior do que no dia anterior"), atualmente as vê como alternativa no trabalho educacional ("Hoje em dia, temos alunos que desenvolvem trabalhos com grafite na escola. Agora vem se tornando realmente uma arte").

De forma não diversa, a segunda mensagem traz a percepção de um dos docentes em formação em relação a um jovem em sua sala de aula ("quero dizer que ele nunca tomou um banho de verdade desde que era uma criança, agora ele tem 16 anos") e o relato das dificuldades encontradas por esse professor e pelo restante da comunidade escolar quanto à alteração do comportamento negativo do aluno. Diferentemente do exemplo anterior, o discurso do professor é descritivo, procurando retratar com exatidão o problema que o incomodava.

No terceiro texto, o educador descreve uma experiência bem-sucedida de ensino em sua sala de aula ("Vou falar sobre minha experiência cotidiana. Todos os dias eu uso minha pequena experiência em sala de aula com meu aluno"). Nessa mensagem, ele se utiliza de conectores (primeiro, então, algumas vezes, depois, quando) para ilustrar a sequência de seu trabalho pedagógico. Com isso, parece apresentar uma saída para o ensino de línguas no contexto escolar ("Essa estratégia nos ajuda a desenvolver nossa habilidade auditiva dia a dia").

⁶ I will talk about my daily experience. In every day I use my short experience in the classroom with my student. I like to work with music and the students like too, this is the way to develop the practice with listening. First I put in [sic] the blackboard letters [sic] of the short musics [sic] like "Old MacDonald" or "Ten little indians" sometimes I use parts of the classic musics [sic] like "What a wonderful world" or "Only you". Then I put the cassette [sic] and we listen a lot of time [sic], the class repeat together [sic], and listen again (a lot of time [sic]) finally [sic] the pupil repeat [sic] individually [sic]. Sometimes I watch the DVD, first I put the subtitle in portuguese [sic], after I put the subtitle in english [sic], When the film show [sic] us a difficult expression, I back this part of the film. In my opinion this is [sic] very interesting strategies cause me [sic] and my student learn a lot of new words and expression. This [sic] strategies help us to develop our listening skill day after day. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U1-step 2: Which listening strategies do you use, 04/12/2003).

Para continuar minha análise, descrevo e discuto exemplos de discurso com o pronome “nós” inclusivo, com o intuito de procurar novos elementos para a descrição do processo de reculturação.

O pronome “nós” inclusivo é aquele que parece abarcar falante e destinatário e promover sentido de solidariedade, ainda que a ação seja executada apenas pelo falante. Garrison & Anderson (2003), ao analisarem fóruns de discussão, detectaram que essa manifestação linguística é bastante recorrente nas interações dos participantes nesse tipo de comunicação assíncrona, conforme ilustrado nos exemplos a seguir.

1. Na minha opinião, o ponto principal é quando nós acessamos à internet, nós realmente trazemos a realidade aos nossos alunos, mesmo que não esteja refletindo a sua realidade naquele momento. Eu visitei todos os sites e lá podemos encontrar muitas informações. Os alunos são diferentes e alguns preferem conhecer sobre ciência, outros sobre músicas, equipamentos, saúde etc. Dessa forma, temos diferentes informações, podemos satisfazer a todos. Porém, não podemos esquecer que a compra de alguns equipamentos é algo totalmente utópico para eles (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, Fórum UNIT 2 - Step 4 - Using Levels of Comprehension in, 13/09/2003).⁷

2. Acho que podemos seguir este [sic] passos para trabalhar com debates: a) Ouvir as opiniões dos estudantes sobre o trabalho com debates; b) Perguntar o que eles sabem sobre debates; c) Apresentar alguns debates [...] (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U1-step3: How to prepare a debate?, 01/11/2003).⁸

3. Embora eu não trabalhe com debates, eu acho que temos que: - planejar e escolher os temas. – ver o nível de compreensão dos alunos. – Criar regras para o debate. – Assistir vídeos sobre o tema. – Ver o vocabulário anteriormente. – Separar a turma em grupos (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U1-step3: How to prepare a debate?, 18/11/2003).⁹

Já o pronome nós procura se referir à voz projetada do aprendiz que fala sobre a natureza da aprendizagem coletiva do grupo, como vimos no exemplo 1 (“o ponto principal é quando nós acessamos à internet, nós realmente trazemos a realidade aos nossos alunos [...] Dessa forma, temos diferentes informações, podemos satisfazer a todos. Porém, não podemos esquecer que a compra de alguns equipamentos é algo totalmente utópico para eles [...]”). No

⁷ In my opinion, the main point is when we access Net, we really bring the reality to our students, even [sic] it is not reflecting their reality in that moment. I visited all the sites and there we can find lot of information. The students are different and some prefers [sic] to knowing science [sic], other songs, equipments, health, etc. This way we have to get all the different information we can in other [sic] to satisfy all of them. But we cannot forget that buying some equipments is totally utopic for them. (Leitura Instrumental em Inglês via Internet I, Fórum UNIT 2 - Step 4 - Using Levels of Comprehension in, 13/09/2003).

⁸ I think we can follow this [sic] steps to work with debates: a) Listen to the students opinions about working with debates; b) Ask them what they know about debates; c) Present them some debates [...] (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U1-step3: How to prepare a debate?, 01/11/2003).

⁹ Although I do not work with debates, I think that we have to: - Plane and to choose the themes. - See the student's comprehension level. - Do rulers [sic] for the debate. - Watch videos about the theme. - See the vocabulary previously. - Separate the class in groups. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U1-step3: How to prepare a debate?, 18/11/2003).

caso, o participante personifica o coletivo, tentando apagar sua subjetividade na oração. Ao utilizar essa artimanha retórica, o falante envolve a todos numa teia de compartilhamento de experiência e de ponto de vista. Com isso, ele acaba não enfatizando sua palavra, mas da coletividade.

Nesse sentido, a presença do grupo, materializada no pronome nós inclusivo, torna-se fundamental para se constituir não só por enunciados produzidos pelo próprio produtor do texto, mas também por enunciados provenientes de outras vozes, como uma espécie de jogo de dizer que enfeixa outras personagens.

Essas vozes oriundas do pronome nós podem abranger outros papéis sociais, além dos próprios aprendizes, a depender do contexto interpessoal que está sendo projetado na interação. Dessa forma, afigura-se outro sentido: a imagem do profissional da educação (“Acho que podemos seguir este [sic] passos para trabalhar com debates: a) Ouvir as opiniões dos estudantes sobre o trabalho com debates; b) Perguntar o que eles sabem sobre debates; c) Apresentar alguns debates”). Esse pronome atua como um mediador entre o falante e o receptor da mensagem, que pode ser representado tanto pelos colegas como pela própria tutora.

Em conformidade com a análise, Pennycook (1994) já nos advertia sobre a complexa relação política e social implícita nos pronomes. Para tal autor, os pronomes não são apenas elementos que constroem o processo coesivo de uma oração, antes eles veiculam, em especial, significados discursivos que refletem as relações sociais existentes. Em nosso caso específico, parece ressoar apenas a voz do professor-aluno, que, criando um efeito polifônico, se une a outras vozes em proveito de uma unicidade de ações.

Garrison & Anderson (2003) afirmam que o uso do pronome nós inclusivo tem uma função de coesão discursiva na comunidade de aprendizagem on-line, fortalecendo a presença social de todos os participantes. Essa escolha pronominal assume uma opção mais simétrica entre os participantes. Aliás, no expandir da interação, é o primeiro movimento de mudança, de alteração de papéis sociais por parte dos discentes. Delega a todos as responsabilidades e obrigações igualitárias, pois todos são profissionais da educação, incluindo a professora. Tal estratégia linguística sugere muito mais do que um processo de igualdade entre os envolvidos, demonstrando, principalmente, uma atitude de persuasão utilizada pelo falante para implicar outros participantes, salvaguardando sua face e responsabilizando o restante do grupo.

Além das categorias anteriormente mencionadas, Garrison & Anderson (2003) consideram que a referência explícita a trechos de outras mensagens também é característica do discurso em sala de aula digital assíncrona. Essa categoria pode ser situada como um balizador para índices de reculturação para este trabalho, pois ela caracteriza o discurso de fóruns educacionais.

Agindo assim, é possível ao professor-aluno enxergar o curso como ambiente de aprendizagem no qual ele também pode aprender com outros participantes da sala de aula

digital. Os autores em foco ponderam que a referida estratégia é recorrente nos discursos de estudantes em cursos on-line, podendo, com isso, ser indicativa de reculturação. Para uma maior compreensão de tal categoria, observemos estas mensagens:

1. Como disse Elza, não é tão fácil trabalhar com debates, porque temos de desenvolver muitas coisas com os nossos alunos a fim de alcançar um bom debate pedagógico e não como os que são transmitidos na TV com muita agressividade. Eu acho que Elza recebe muitos pontos com esse debate pedagógico, por exemplo, ela os ensina o trabalho que terão, então ela tenta trabalhar com aspectos lingüísticos. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum -step3: How to prepare a debate?, 01/11/2003)¹⁰

2. Eu gosto de todas as tarefas, mas Maria Aparecida e Nice escolheram uma música interessante para trabalhar com expressões de informática. Então eu escolho essa. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U2-step9: The most creative task , 10/12/2003)¹¹

No primeiro exemplo, o professor-aluno destaca a importância da contribuição de sua colega (Elza) em torno do tema sobre a utilização do debate na sala de aula. Ele ressalta a afirmação dela sobre as dificuldades (“não é tão fácil trabalhar com debates, porque temos de desenvolver muitas coisas com os nossos alunos a fim de alcançar um bom debate”) e sobre as possibilidades de desenvolver esse tipo de atividade na sala de aula (“ela os ensina o trabalho que terão, então ela tenta trabalhar com aspectos lingüísticos”).

Na segunda mensagem, o professor-aluno afirma sua apreciação no tocante a todas as tarefas (“Eu gosto de todas as tarefas”) executadas no curso, com destaque para as elaboradas por duas colegas (“Maria Aparecida e Nice escolheram uma música interessante para trabalhar com expressões de informática. Então eu escolho essa”). Agindo dessa maneira, esse tipo de atitude sinaliza que o discurso de alguns professores em formação pode ser um estímulo para o estabelecimento, mesmo em germinação, de um ambiente mais propício a trocas entre os participantes.

Ao pôr em realce as contribuições de sua colega, o professor-aluno percebe a relevância do discurso dos participantes. Talvez essa seja uma das ações embrionárias da integração essencial ao processo de reculturação, tal como assinalado por Collins (2003: 43). Ou pode ser também, no entender de Celani (2003: 33), algo que represente ações iniciantes de construção de uma nova cultura de sala de aula. Na próxima seção, faço um apanhado geral de alguns indícios de processo de reestruturação no discurso dos professores-alunos.

¹⁰ As Elza said, it is not so easy to work with debates because we have to develop many things with our students in order to achieve a good pedagogical debate and not like the ones that are showed on TV with lots of aggression [sic]. I think that Elza gets many points with this pedagogical debate, for instance, she teaches them the work that they will need, so she tries to work with the linguistic aspects. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum -step3: How to prepare a debate?, 01/11/2003)

¹¹ I like all the tasks, but Maria Aparecida e Nice choose [sic] a [sic] interesting music to work with informatic [sic] expressions. Then I choose this. (Compreensão de Inglês Falado via Internet I, Fórum U2-step9: The most creative task , 10/12/2003)

3.2 Indícios de processo de reestruturação no discurso dos professores-alunos

O processo de reestruturação no discurso dos professores-alunos pode ser consequência de posturas internas. Muitos possuem autoconfiança e satisfação em enfrentar desafios, acreditando que o sucesso depende de suas próprias ações. Os fragmentos abaixo, retirados de entrevistas, procuram representar essa situação.

1. “Determinação e vontade de evoluir, seguir em frente. Sentir mais segura, talvez. Experimentar com os meus alunos, levar coisas novas e abstrair outras coisas novas deles”.
2. “Tentar vencer o desafio de achar que o computador e a Internet são complicados demais e que não podem ser utilizados com os alunos”.
3. “Força de vontade e nunca desistir do meu objetivo, pois essa porta ou essa chance não vou ter mais em minha vida”.
4. “Vontade de aprender”.
5. “tenho vontade de aperfeiçoar”.
6. “desejo de aprimorar e trocar experiências”.
7. “gosto de inglês; vontade de aprender/desenvolver; curiosidade e necessidade de mudança de didática com os alunos”.
8. “Eu gosto de aprender, seja on-line ou presencial, e é por essa razão que eu não desisti”.

Em todos os trechos, os discentes enfatizam seu profissionalismo no caminho das mudanças, fato que pode ser denotado pelo uso dos processos mentais (evoluir, sentir, experimentar, levar, abstrair, tentar vencer, desejar, gostar, aprender) que implicam ações no plano cognitivo. É a partir desse desejo de alterações em sua prática docente que alguns professores-alunos impulsionam ações de transformação de sua vivência, no âmbito da aprendizagem *on-line*.

Essas modificações podem ser detectadas, no plano linguístico, pelo emprego de expressões adverbiais (seguir em frente, não, demais, nunca), adjetivos (novas, segura), grupo nominal (objetivo, curiosidade, necessidade, mudança, on-line, presencial), pronomes possessivos (minha vida, os meus alunos) e pronomes demonstrativos (essa razão, essa porta), que, em conjunto, constroem a percepção de futuro, já que os discursos dos professores-alunos projetam ações presentes que têm consequências futuras. Pelo que podemos depreender, no discurso dos discentes, são reveladas uma fase inicial, com obstáculos, e uma posterior, mais aprazível. A tabela que segue retrata esses dois momentos de percepção dos professores-alunos, no curso a distância.

Início do Curso	Após a Experiência
Medo	Conhecimento
Preocupação	Agradável
Dificuldade	Útil

Quadro I – Palavras típicas do discurso dos professores-alunos antes e depois da experiência de estudar *on-line*.

No primeiro momento, figura um contexto de receio e de insegurança perante o novo ambiente de aprendizagem. Os substantivos “medo”, “preocupação”, “dificuldade” são a tônica dessa conjectura. A tensão retratada nas escolhas linguísticas dos estudantes potencializa o impacto provocado pelo mergulho no universo ciberespacial. Esse estorvo inicial, contudo, parece ser comum a docentes (CELANI, 2004; BRAGA, 2003; RAMAL, 2002) que vivem situações novas de aprendizagem, especialmente em contexto a distância, o qual requer novas percepções espaciais e temporais.

Aqueles que conseguem superar essa situação crítica inicial podem construir outros significados de sua experiência. Nesse segundo momento, as escolhas lexicais se alteram: “conhecimento”, “agradável”, “útil”, demonstrando aspectos positivos de superação dos embargos iniciais. Os discentes bem-sucedidos nesse processo serão os que estiverem atentos à necessidade de melhoria de sua própria prática.

Em síntese, foi possível observar alguns movimentos de reestruturação para o ambiente de aprendizagem *on-line*. Em busca de compreender alguns índices de reorganização temporal, na próxima seção, apresento a maneira como os professores em formação lidaram com o tempo, ao longo dos cursos.

3.3. Índícios de reorganização temporal no discurso dos professores-alunos

Um dos princípios básicos para qualquer aluno que deseja ter bom aproveitamento em cursos a distância, segundo Paloff & Pratt (2004), é o gerenciamento do tempo. Organizando seu tempo, o aprendiz pode utilizá-lo com maior qualidade, coordenando vida pessoal, profissional e estudantil de forma harmônica, sem fadigas psicológicas e físicas. Assim, a aprendizagem *on-line* se torna momento rico na experiência do aluno. Sabedor disso, procurei entender como os discentes organizaram seu tempo.

É fato conhecido que professores, de modo geral, podem trazer percepções sobre a noção de um tempo pautado na hora-atividade, em tempo previamente estabelecido, em

minutos e em séries que procuram determinar a forma como a aprendizagem se constitui no contexto escolar (KLEIMAN & SILVA, 1999).

Diante do universo digital, essa interpretação do fator cronológico pode se mostrar obsoleta, não obtendo um enquadramento nas inúmeras possibilidades que as ferramentas tecnológicas oferecem. Tais acomodações se veem no próprio entendimento dos professores-alunos sobre essa questão:

Eu me lembro que na época muita gente desistiu, vários professores desistiram em consequências, acho...uma questão de tempo, né [sic]? (Entrevista, 12/10/2005).

No relato desse aprendiz, constata-se a percepção temporal como um dos fatores que dificultaram a adaptação de alguns participantes, acarretando a desistência daqueles que não conseguiram trilhar os caminhos do curso *on-line*. Essa dificuldade em equacionar o tempo pessoal e os afazeres do curso já foi observada por diversos pesquisadores (COSTA, 2003; CARELLI, 2003; JESUS, 2007), que acentuaram ter a falta de disponibilidade de tempo para a dinâmica assíncrona e síncrona da aprendizagem *on-line* gerado abandono de cursos a distância. O novo ritmo, diferentemente dos cursos convencionais, demanda o aprendizado de novas formas de movimentação nesse novo espaço, o que implica se programar na nova temporalidade dos cursos *on-line*. O fato de ser realmente penoso direcionar o tempo nesses estudos no curso foi, por várias vezes, motivo de preocupação dos professores-alunos, conforme validam trechos a seguir:

1. "A falta de tempo para realizar tantas atividades de níveis complexos".
2. "Falta de tempo para terminar as atividades".
3. "Os motivos devem ter sido a princípio o horário".
4. "Falta de tempo para terminar as atividades".

Inicialmente, como se demonstra, os participantes do curso denunciavam o fator tempo como uma das justificativas para a dificuldade de completar as tarefas. Tal situação, na verdade, é bastante compreensível se tivermos em mente que muitos desses profissionais da educação empenhavam uma carga horária de trabalho bastante elevada, somada à pouca habilidade, ainda, em utilizar computadores. Viu-se que o tempo utilizado por um usuário proficiente da Internet era infinitamente menor do que o dos professores-alunos desta pesquisa. Entretanto, é importante ressaltar que, apesar dos obstáculos ao gerenciamento do tempo, muitos deles conseguiram se organizar e participar do curso. Os extratos dos fóruns testemunham esse fato:

1. Eu gosto de estudar muito, mas não tenho muito tempo para fazer isso. Eu gostaria de estudar todos esses tópicos com os alunos que têm a mesma dificuldade como eu.¹²

2. Mas eu agradeço a Deus por essa chance. Todos os professores nos ajudam a tempo. Eu gostaria de estudar muito isso, mas não tenho tempo suficiente para gastar nisso.¹³

3. E, quando voltamos para pesquisar e selecionar sites/textos, sinto um pouco de insegurança, mas o tempo pode me ajudar a resolver esse pequeno problema, tenho certeza.¹⁴

4. Gostaria de pedir a todos que me desculpassem, eu estou realmente, realmente, muito ocupado neste momento. Espero que, em duas semanas, venha a ter tempo para conversar com todo mundo.¹⁵

Depreende-se que, no primeiro fragmento, o professor-aluno reafirma sua dificuldade com o tempo. Apesar disso, no mesmo enunciado, pontua seu interesse pelo estudo (“Eu gosto de estudar muito”). Essa declaração nos possibilita inferir que elementos de ordem psicológica parecem auxiliar na reorganização temporal do comportamento do aprendiz perante os embaraços encontrados, possibilitando que ele se torne mais atento a seus objetivos educacionais.

A constatação sobre fatores de motivação interna aflora novamente (“Mas eu agradeço a Deus por essa chance”), no segundo trecho. O aluno reafirma, igualmente, a importância dos docentes como colaboradores importantes na reorganização de sua participação no ambiente digital.

No terceiro exemplo, o professor-aluno expressa a visão que apenas a experiência possibilitará a compreensão mais detalhada da aprendizagem *on-line*. Isso ocorrerá, segundo ele, com o tempo de experimentação das práticas discursivas em ambiente digital (“o tempo pode me ajudar a resolver esse pequeno problema”). Essa afirmação se robustece pela adjetivação *pequeno*, que minimiza a importância do problema vivenciado pelo estudante. Ademais, o processo mental “eu tenho certeza” fortalece a noção de possibilidade de solução dos obstáculos vivenciados. Nesse mesmo enunciado, fica claro também o impacto do contrário de fatores emocionais na aprendizagem ocorrida nesse ambiente: “Sinto um pouco de

¹² I like to study it a lot but I do not have enough time for spend in it. I would like to study all this [sic] topics with the students who have the same difficult [sic] as me.

¹³ But I thank you God for this chance. All the teachers help us on time. I like to study it a lot but I do not have enough time for [sic] spend in it.

¹⁴ And, when we come back to search and select sites/texts, I feel a bit of insecurity, but the time can help me to resolve this short problem, I am sure.

¹⁵ I would like to ask everybody to excuse me, I am really, really very busy at this moment. I hope in two weks [sic] I will have time to talk with [sic] everybody.

insegurança”. Nessa linha, a preocupação das professoras, já debatida e analisada em seções anteriores, assume alento novo; por essa razão, talvez elas procurem estruturar seu discurso de tal forma que ele possa auxiliar os professores em formação a superar esse momento crítico do curso.

À medida que os discentes vivenciam sua prática discursiva no ambiente digital, iluminam maior consciência sobre a distribuição de tempo na vida pessoal e no curso. No quarto excerto, o aluno declara que, no momento, se encontra atarefado (“eu estou realmente, realmente, muito ocupado neste momento”). Para isso, ele se vale do processo relacional (eu estou)¹⁶, aclamando a particularidade da situação, acrescida de adjuntos modais (realmente, muito) e adjetivo (ocupado). Em seguida, um processo mental (espero) é selecionado e se associa ao advérbio de tempo (duas semanas) para, após isso, o discente apresentar uma oração futura que evidencia a possibilidade de restabelecer a participação inicial. O verbo *vir* é marcador dessa capacidade. Nessa toada, o professor-aluno patenteia a dificuldade inicial, procurando reestruturar seu tempo (duas semanas) para a solução do estorvo encontrado. A justificativa apresentada por ele talvez espelhe tentativas de reorganização temporal no ambiente *on-line*.

Com respeito a esta situação, Carelli (2003) assevera que são necessárias orientações mais precisas concernentes ao gerenciamento do tempo para os alunos que desejam participar de um curso a distância.

Convém nesse ponto ressaltar, mesmo que de forma breve, que a percepção de um tempo se relaciona também a uma nova concepção de espaço, pois essas duas categorias estão diretamente ligadas; a separação entre espaço e tempo alberga uma função apenas didática. Eu só posso pensar em um tempo se tiver noções claras do espaço social que deverei ocupar.

Reflexões Finais

Pela análise dos dados, defluem-se alguns índices hábeis em representar processos de reculturação: menção de fatos cotidianos dos professores-alunos, uso do pronome “nós” inclusivo e apreciação de conteúdo de outros participantes.

Mencionar fatos cotidianos dos professores-alunos pode sinalizar seu maior engajamento com o curso. Observou-se que, à medida que eles compreendem as regras sobre como se comportar nos cursos digitais, sentem-se mais seguros para expor situações

¹⁶ Segundo Halliday & Mathiessen (2004), o processo relacional se expressa com o verbo *ser* ou com verbos da mesma classe gramatical (verbos copulativos) como parecer, tornar, aparentar. Já o processo mental envolve estados mentais, expressos por meio de alguns verbos: gostar, pensar, saber, sentir, ver, etc.

vivenciadas por eles mesmos, trazendo exemplos de situação pessoal e profissional para as discussões do curso.

O pronome “nós” inclusivo, de igual modo, apresenta a possibilidade de se constituir outro sinalizador de engajamento dos professores-alunos, projetando a voz do aprendiz para a coletividade. Assim, as vozes que são materializadas por esse uso do pronome podem projetar novos papéis sociais, além daquela do próprio aprendiz, entre eles o do profissional.

Em adendo, constatou-se que apreciar o conteúdo de outros participantes pode ser outro indicador de engajamento dos professores-alunos, à medida que eles percebem as contribuições de seus colegas como uma aprendizagem mais colaborativa.

Ainda com relação ao processo de reculturação, à luz dos resultados analisados verificou-se que o discurso dos professores-alunos é marcado, inicialmente, pela dificuldade e pela incerteza de como gerenciar seu tempo e como compreender o espaço social dos cursos em que estão inseridos.

Pelo que se pôde inferir na análise dos dados, notou-se ainda uma tentativa maior dos discentes no sentido de se envolverem nas práticas discursivas do curso. Essa afirmação pôde ser depreendida depois de se detectarem tentativas cognitivas de apreensão da “realidade” do mundo ciberespacial. Portanto, é possível sugerir que os professores-alunos começam a criar, gradativamente, noções mais claras sobre a melhor forma de se movimentar no ciberespaço e, de conseguinte, é lícito concluir que esses alunos vivenciaram situações de reestruturação de papéis sociais.

Parece que cada participante procurou se organizar e se estruturar dentro de suas possibilidades de tempo e que, assim, o tempo despendido no curso pôs à tona sinais de construção de novo saber. Pelo menos é o que fica claro no depoimento e nas afirmações de alguns discentes nos fóruns.

À luz desses achados, acredito ser necessário que professores e designers de cursos a distância se preocupem com a natureza da linguagem escrita dos alunos, visto que é por meio dela que os participantes se tornam presentes e suas vozes podem ser apresentadas. Especialmente neste momento em que se percebe uma ênfase no discurso propagandista da EAD, compete-nos estimular pesquisas que procurem compreender a sua natureza discursiva. Este trabalho se propõe como ensaio para novas investigações.

Referências

- ALMEIDA, M.E.B. *Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2004.
- BRAGA, D.B. A natureza do hipertexto e suas implicações para a liberdade do leitor e o controle do autor nas interações em ambientes de hipermídia. *Revista da Anpoll*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, jul/dez.15, 2003:65 - 85.

CARELLI, I.M. Estudar on-line: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. Tese de Doutorado, LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2003.

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse – The language of teaching and learning*. Porstsmouth, N.H: Heinemann, 1988.

CASTRO, S.T.R. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de inglês. In CELANI, M. A. A (Org.). *Professores e formadores em mudança*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

_____. Um programa de formação contínua. In CELANI, M. A. A (Org.) *Professores e formadores em mudança*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

COELHO, M. L. A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência. Dissertação de Mestrado, FAE, UFMG, Belo Horizonte, 2001.

CAZDEN, C. B. *Classroom discourse – the language of teaching and learning*. Porstsmouth, N.H: Heinemann, 1988.

COLLINS, H. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto e a gramática. In CELANI, M.A.A (org.). *Professores e formadores em mudança*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.

COSTA, C.M. Reflexões sobre mudanças: desenhando e resenhando oficinas virtuais. Dissertação de Mestrado, LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2003.

CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FULLAN, M. . Turning systemic thinking on its head. February, *Phi Delta Kappan*: 402-423, 1996.

_____. *Change forces: the sequel*. Philadelphia, U.S.A.: Falmer Press, 1999.

GALLOWAY, J.P. How teachers use and learn to use computers. In *Technology and teacher education annual*, 1997: 857-859.

GARRISON, D.R & ANDERSON, T. *E-Learning in the 21st Century: A framework for research and practice*. Routledge Falmer, London-New York, 2003.

GOOFMAN, E. (1964/1972). A situação negligenciada. In B.T. Ribeiro & P.M.Garcez (org.), *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998: 11-15.

HALLIDAY, M.A.K & MATTHIESSEN, M.I.M. *An Introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2004.

HANNAY, L.M. & J.A ROSS. Initiating secondary school reform: the dynamic relationship between restructuring, reculturing and retiming. *Educational Administration Quarterly*. Vol.33, supplement: 576-603, 1997.

JESUS, D.M. As configurações interacionais e o modo de perguntar de uma professora de Inglês. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação , UFMT, Cuiabá, 2000.

_____. Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital. Tese de Doutorado, LAEL, PUCSP, São Paulo, 2007.

JONSSON, E. Eletronic discourse: on speech and writing on the internet, 1997.

<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-esssay/EletronicDiscourse.html>

KLEIMAN, A B & SILVIA, E. MORAES. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, S P: Mercado de Letras, 1999.

LUNDSTROM, P. "Synchronous computer-mediated communication: will internet talkers Improve the communicative competence of ESL/EFL students?" [Disponível] <http://ftp.hawaii.edu/outgoing/phxrsng/masters/paper>, 1995.

MCKENZIE, J. How teachers learn tecnology best. From Now On, 10 (6), 2001. [disponível] <http://fno.org/marc01/howlearn.html> (Acesso em 02/02/2005)

MEHAN, H. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.

ORTALE, F.L. *O Caráter perguntador do professor de língua e a construção da identidades sociais em contexto de interação diádica característica de aulas particulares*. Dissertação de Mestrado, IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. Londres: Longman, 1994.

PALOFF, R M e PRATT, K. *O aluno virtual – um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PINOTTI, S.S.M. Da docência presencial para virtual: processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal. Dissertação de Mestrado, MeeL, UFMT, 2010.

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

DIVERSÃO LEVADA A SÉRIO – O JOGO ELETRÔNICO COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Micheline Dayse Gomes Batista¹

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

micheline.batista@gmail.com

RESUMO: A proposta deste artigo é iniciar uma reflexão sobre o que é o jogo e a utilização dos jogos eletrônicos como ambiente de aprendizagem. Esses artefatos ganham importância como fenômeno cultural na medida em que auxiliam os jovens, mas não apenas eles, a desenvolver um raciocínio rápido e a simular determinadas situações antes de experimentá-las em seu cotidiano. Dentro da escola, os jogos eletrônicos ajudam na fixação de conteúdos de forma lúdica e interativa.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Eletrônicos, Aprendizagem

ABSTRACT: This paper aims to initiate a reflection about what is the game and the use of electronic games as a learning environment. These artifacts gain importance as a cultural phenomenon in that it helps young people, but not only them, to develop a quick mind and simulate certain situations before they experience them in their daily lives. Inside the school, the games help in setting educational content in a playful and interactive way.

KEYWORDS: Video games, Learning

RESUMÉ: Le but de cet article est de initier une réflexion sur ce qui est le jeu et l'utilisation des jeux vidéo comme un environnement d'apprentissage. Ces prennent de l'importance des artefacts comme un phénomène culturel en ce sens qu'elle aide les jeunes, mais pas seulement eux, à développer la pensée intelligente et de simuler certaines situations avant qu'elles ne leur expérience dans leur vie quotidienne. A l'intérieur de l'école, les jeux vidéo aider à mettre en contenu éducatif d'une manière ludique et interactive.

MOTS-CLÉ: Jeux vidéo, Apprendre

¹ Jornalista e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UFPE), membro do grupo de pesquisa Ciência, Tecnologia e Sociedade (UFPE).

Introdução

Tomando emprestado um termo utilizado por Johan Huizinga (2007), podemos dizer que nascemos todos “*Homo ludens*”. Convivemos com o elemento lúdico desde pequenos, através de brincadeiras livres com bonecas, carrinhos etc. Na medida em que crescemos, as brincadeiras costumam ficar mais “sérias”, ou seja, ganham regras. O jogo nada mais é do que uma brincadeira com regras. Dentre todas as brincadeiras, o jogo é a única que serve exclusivamente para o entretenimento, a recreação, a distração, ou seja, para passar o tempo de forma prazerosa. E com os jogos eletrônicos não é diferente. Estamos falando de uma indústria que cresce a passos largos, na medida em que cresce o interesse por atividades lúdicas e em que cresce também o reconhecimento dos jogos eletrônicos como um fenômeno cultural importante. As vendas de jogos eletrônicos alcançaram US\$ 22 bilhões em 2008, considerando-se hardwares, softwares e periféricos². Naquele ano, nem o cinema faturou tanto no mundo. No Brasil, no mesmo período, esse setor alcançou a cifra de R\$ 87,5 milhões³.

A proposta deste artigo é iniciar uma reflexão sobre a utilização dos jogos eletrônicos como ambiente de aprendizagem dentro e fora da escola. Esses artefatos ganham importância como fenômeno cultural na medida em que auxiliam os jovens, mas não apenas eles, a simular determinadas situações antes de experimentá-las em seu cotidiano. Em um primeiro momento, apresentaremos o que é o jogo e como ele vem sendo tratado ao longo da história por alguns autores, para depois falarmos um pouco sobre as especificidades do jogo eletrônico e como a simulação do jogo pode ajudar na tomada de decisões, no desenvolvimento de um raciocínio rápido e na socialização. Em seguida, abordaremos algumas experiências empíricas que demonstram como o jogo está conectado ao aprendizado e como ele pode ajudar na fixação ou no aprofundamento de conteúdos ligados a língua e literatura, matemática, história e ciências, com ênfase na Olimpíada de Jogos Digitais e Educação (OJE). Por último, teceremos algumas considerações finais sobre o tema.

1. O que é o jogo?

A noção do que é o jogo varia de acordo com o tempo e com as diferentes línguas, e mesmo internamente em algumas delas, em que palavras diferentes expressavam formas distintas de jogo. O grego possui expressões diferentes para as formas lúdicas, como as

² Ver ENTERTAINMENT SOFTWARE ASSOCIATION - ESA. “Computer and video game industry tops \$22 billion in 2008”. Disponível em: <http://www.theesa.com/newsroom/release_detail.asp?releaseID=44>. Acessado em: 18 abr. 2009.

³ Ver ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS DESENVOLVEDORAS DE JOGOS ELETRÔNICOS (ABRAGAMES). “A indústria brasileira de JEs – Um mapeamento do crescimento do setor nos últimos 4 anos”. Disponível em: <<http://www.abragames.org/docs/Abragames-Pesquisa2008.pdf>>. Acessado em: 18 mai. 2009.

brincadeiras infantis, e os chamados jogos sérios, que seriam as competições e os concursos (*ágon*). Assim como o chinês, que tem seu correspondente ao *ágon* (*tcheng*) para designar competições, mas também possui a palavra *sai* para competições que visam a um prêmio. Uma terceira palavra, ainda no chinês (*wan*), significa estar ocupado, ter prazer com alguma coisa, entreter-se, dizer piadas (Cf. HUIZINGA, 2007:33-46).

Por outro lado, existe no latim uma palavra que cobre todas as formas de jogo: *ludus*. “*Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2007:41). Curiosamente, de acordo com Huizinga, o termo não chegou às chamadas línguas românticas, sendo substituído por uma derivação de *jocus* (gracejar, troçar) – *jeu* e *jouer*, no francês; *gioco*, *giocare*, no italiano; *juego*, *jugar*, no espanhol; e *jogo*, *jogar*, no português. Já no inglês moderno, *play* significa jogo, partida, divertimento, peça teatral ou interpretação de peça musical.

Huizinga (2007) desconfia que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Por isso ele propõe que coloquemos a expressão *Homo ludens* em um patamar semelhante a *Homo faber* ou mesmo *Homo sapiens*. O jogo estaria presente nas grandes atividades arquetípicas da sociedade humana, como no surgimento da fala e da linguagem. “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras”. E ainda no surgimento dos mitos e do culto, pois

é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo. (HUIZINGA, 2007:7)

Todo jogo exerce um fascínio sobre quem joga. É ao mesmo tempo tenso e intenso, possuindo uma realidade autônoma, “uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2007:6-8). A satisfação do jogar é sua própria realização. Existe um *deslocamento* da vida cotidiana sob a égide da imaginação, onde fingimos ser outra pessoa – é preciso “encarnar” um papel e a ele se manter fiel. Isso só é possível porque o jogo é uma atividade temporária que se desenvolve dentro de certos *limites* de tempo e de espaço, material ou imaginário. Joga-se o mundo *organizado*, com regras claras, razoavelmente racional em seus resultados (Cf. BATISTA, 2010).

Já para Gadamer (1985:38), uma das características essenciais do jogo é o ir e vir, a repetição de um movimento – “o jogo de luz”, “o jogar das ondas”. Mas o alvo do movimento não é atingir nem um extremo nem outro, ou seja, não há uma finalidade última a não ser o automovimento, apesar de podermos jogar por dinheiro ou profissionalmente. “O jogo aparece então como um auto-mover-se que por seu movimento não pretende fins nem objetivos, mas o movimento como movimento, que quer dizer um fenômeno de redundância, de auto-representação do estar-vivo”.

Esse jogar exige sempre alguém que jogue junto, que participe desse movimento que se repete – o espectador (GADAMER, 1985:40). Gadamer cita o comportamento do público numa partida de tênis. “É um verdadeiro exercício de pescoço. Ninguém pode deixar de jogar junto”. O espectador seria, portanto, mais que um mero observador. Ele é alguém que também participa do jogo, uma parte dele. Mesmo quando jogamos sozinhos (*Solitaire*, por exemplo), é como se houvesse alguém nos observando. Não interagimos como mais ninguém, porém interagimos com o próprio jogo.

Gadamer (2005:155) vê o jogo sob uma perspectiva ontológica e como uma função elementar da vida, uma das bases antropológicas para compreendermos a experiência da arte que é, antes de tudo, identificação e reconhecimento – experiência que não é objetiva nem subjetiva. “O jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo. (...) O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como se fosse um objeto”. Ninguém sai de um museu, após contemplar inúmeras obras de arte, “com o mesmo sentimento com que se entrou” (GADAMER, 1985:43). Da mesma forma, podemos dizer que ninguém sai ileso de um jogo. É como se o mundo ficasse mais leve, mais pleno de significados.

Para Simmel (2006:72), o jogo seria um lugar onde elementos intrínsecos aos processos de interação e sociação entre os seres humanos, como o desejo de ganhar e superar o outro, a troca, a díade oposição/cooperação, o engodo etc, ganham vida própria. Enquanto realidade autônoma, os jogos seriam formas lúdicas de sociação, ou a própria sociabilidade, como define o autor. Simmel já utilizava a expressão jogos sociais como sendo de duplo sentido – joga-se na sociedade e joga-se, de fato, a sociedade. Como a arte, o jogo imita a vida. Busca-se a satisfação de um instante. No caso do jogo, assim como em outras formas de sociabilidade, essa satisfação é construída a partir da interação com o outro num patamar que vai além das necessidades e interesses específicos. É o prazer da socialização entre iguais, o prazer do pertencimento.

2. O jogo eletrônico

De acordo com Santaella (2004), a distinção entre os jogos tradicionais e os eletrônicos reside justamente na interatividade e na imersão. “Interatividade não apenas como experiência ou agenciamento do interator, mas como possibilidade de co-criação de uma obra aberta e dinâmica, em que o jogo se reconstrói diferentemente a cada ato de jogar” (SANTAELLA, 2004). E ele só se reconstrói de forma diferente porque há dois ou mais indivíduos interagindo. Na internet, joga-se em rede. Mesmo que eu esteja sozinho diante da tela do computador, estou interagindo com outros jogadores que também estão ali *on line*, ainda que em outro país. E, como já dissemos, a interação também pode ocorrer entre o jogador e o próprio jogo.

Já a imersão, desde os níveis mais leves até os mais profundos, é o que coloca o jogador dentro da realidade do jogo – é o *deslocamento* da vida cotidiana, onde a vida é posta em suspensão para que se possa vivenciar novas experiências sem cobranças morais e éticas. Envolvimento que sempre esteve presente nos jogos tradicionais, mas que agora se intensifica com os recursos computacionais – cenários cada vez mais realísticos, trilha sonora cativante, além da história e do roteiro de cada personagem, como nos jogos de RPG *on line*⁴. A recompensa de qualquer jogo, seja tradicional ou eletrônico, esta é sempre emocional, simbólica. Vai além dos pontos obtidos ou moeda acumulada no jogo (BATISTA, 2010:71-73). É o puro prazer de jogar, enfrentar desafios, superar seus próprios limites.

Sobretudo a partir dos anos 2000⁵, um número considerável de especialistas vêm considerando os jogos eletrônicos um fenômeno cultural importante porque nos falam não apenas sobre divertimento, mas também sobre temas fundamentais em qualquer fase da vida, como sociabilidade (pois normalmente joga-se em rede) e aprendizado, aspectos em que as mídias tradicionais não conseguiram avançar. Aprendizado sobretudo para os mais jovens, que podem simular determinadas situações no jogo antes de experimentá-las em seu cotidiano. Aarseth diz que

Jogos de computador já são um fenômeno de maior importância cultural do que, digamos, filmes ou até mesmo esportes. (...) o papel potencial da cultura de jogos de computador no futuro é praticamente imensurável. Parece claro que estes jogos, especialmente os multijogadores, combinam a estética e o social de forma que as mídias de massa antigas, como teatro, filmes, programas de TV e novelas, nunca conseguiram. (AARSETH, 2001)⁶

As simulações proporcionadas por um jogo eletrônico nos ajudam a preparar ações no mundo real, para testar consequências. Segundo Gee (2008), “nós pensamos e nos preparamos para a ação com e através de modelos simulados” e é dessa forma que damos sentido às nossas experiências. É assim, por exemplo, quando assistimos a um casamento na TV e imaginamos que papel teríamos numa cerimônia como essa – se um dos noivos, o sacerdote, um dos convidados etc. Podemos, a partir da simulação, construir um modelo de casamento divertido, duradouro e feliz, ou um casamento estressante e problemático. Nos jogos de computador, encarnamos um papel e podemos vivenciar experiências que de outra

⁴ Os RPGs são os jogos de representação de papéis (do inglês *Role Playing Game*). Neles, o jogador cria um avatar e através dele vivencia diversas possibilidades de ação, como conquistar territórios, comprar e vender bens etc. Com a internet, muitos RPGs ganharam sua versão *on line*. Entre os mais famosos estão *World of Warcraft*, *Ragnarök*, *Tomb Raider*, *Counter-Strike* e *EverQuest* (Cf. FERREIRA *et al*, 2009).

⁵ A primeira publicação acadêmica especializada em jogos eletrônicos, a *Game Studies*, foi lançada em 2001.

⁶ Tradução da autora para: “Computer games are already a phenomenon of greater cultural importance than, say movies, or perhaps even sports. (...) the potential cultural role(s) of computer games in the future is practically infathomable. It seems clear that these games, especially multi-player games, combine the aesthetic and the social in a way the old mass media, such as theathre, movies, TV shows and novels never could”.

forma não seriam possíveis. Para Gee, o jogador incorpora suas limitações, habilidades e poderes específicos ao interpretar um personagem.

A esse respeito, Ferreira *et al* (2009) argumentam que há uma relação estreita entre a ficção proporcionada pelos jogos eletrônicos e a vida cotidiana concreta.

a vivência do jogo estimula o desenvolvimento de habilidades e competências que podem ser úteis no dia a dia, como o raciocínio rápido e a tomada de decisões em situações críticas. Nesse sentido, ele simula a vida. Não apenas o jogador interfere na realidade do jogo – e o torna real, pois apenas quando é jogado o jogo passa a existir – , mas este propicia ao praticante a oportunidade de repensar suas escolhas e estratégias de vida em um ambiente simulado, seguro. (FERREIRA et al, 2009)

Steinkuehler & Simkins (2008) defendem que os jogos de representação de papéis (RPGs), por exemplo, são um ambiente promissor para o desenvolvimento da crítica e de habilidades éticas, componente fundamental no desenvolvimento da cidadania. Numa resposta ao receio dos pais de que a representação de papéis violentos, como soldados e assassinos, possa desumanizar as crianças, os autores argumentam que, na verdade, o que os *games* oferecem é a liberdade do jogador poder desempenhar um papel social ou antisocial – pode-se optar ser um assassino ou um “servo da lei e dos fracos”. Cada caminho ofereceria desafios e recompensas. A partir de entrevistas feitas em uma série de comunidades interconectadas de RPG, os autores sugerem uma hipótese alternativa à ideia de que *games* violentos incitam os indivíduos a atos de violência. “Ao invés disso, esses jogos parecem envolver os indivíduos em formas de raciocínio ético que podem muito bem promover a empatia, a tolerância e a compreensão para com os outros” (STEINKUEHLER & SIMKINS, 2008).

Quem joga sempre busca uma experiência de imersão. Cada decisão tomada é uma oportunidade de refletir sobre seus efeitos, mesmo quando desempenhamos papéis que nunca desempenharíamos na vida real, como vampiros e assassinos. O que Simkins e Steinkuehler querem dizer é que são todas simulações de espaços sociais que nos ajudam a refletir sobre quem queremos ser em relação aos outros e como encaramos o poder e a responsabilidade em todos os papéis que representamos em nossas vidas.

3. O jogo eletrônico como elemento de aprendizagem

Em 2005, foi realizada em Madison, Wisconsin, nos Estados Unidos, a primeira conferência da Games, Learning, and Society (GLS), um grupo de pesquisadores dedicados a investigar como os jogos eletrônicos podem ser usados para mudar a forma como aprendemos e o seu significado para a sociedade. A partir de então o evento tornou-se anual. Naquela

primeira edição foram apresentados alguns estudos, posteriormente publicados na revista *Games and Culture*, que discutiam o potencial e a importância dos *games* e dessa cultura no aprendizado e na sociedade contemporâneos, demonstrando que o tema precisava ser tratado a partir de perspectivas múltiplas e transdisciplinares. Ou seja, como um novo fenômeno que vai além de uma TV “mais interativa” ou uma sala de aula “mais divertida” (Cf. STEINKUEHLER, 2008).

Um dos estudos apresentados na primeira edição da GLS mostrou como a competição entre fãs de beisebol, a partir de um jogo chamado *Baseball Fantasy*, pode ajudar estudantes a entender conteúdos de álgebra e matemática estatística de uma maneira divertida e envolvente, baseada em regras e na perseguição de objetivos (HALVERSON & HALVERSON, 2008). Os autores argumentam que, nos esportes tradicionais, os fãs torcem pelos times e jogadores, mas não podem controlar o que acontece no jogo. Nos esportes de fantasia, os fãs de beisebol, por exemplo, utilizam as estatísticas disponíveis sobre hábitos e características dos jogadores para criar estratégias e enfrentar outros fãs. Cada time é composto por 25 jogadores, entre apanhadores e arremessadores e, como no beisebol real, eles se agrupam em ligas para poder disputar os campeonatos. Outro trabalho destacava que inúmeros pesquisadores na área da educação vêm explorando os potenciais benefícios dos jogos de computador para o aprendizado formal ou informal em diversos segmentos: língua e literatura, matemática, história e ciências (HAYES & GAMES, 2008).

Consideramos que a propriedade de combinar a estética e o social, como colocou Aarseth (2001), tem feito os jovens se interessarem cada vez mais por jogos eletrônicos. No Brasil, mais especificamente em Pernambuco, encontramos uma iniciativa muito bem sucedida nesse campo – a Olimpíada de Jogos Digitais e Educação (OJE), um conjunto de *games* conversacionais que ajudam na assimilação de conteúdos didáticos de forma lúdica. A OJE foi criada pela Joy Street, um consórcio formado pelas empresas Jynx, Manifesto e Meantime, todas sediadas no Porto Digital⁷, com o apoio do Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife (C.E.S.A.R.). Em 2010, esse projeto envolveu 38.640 alunos e 945 professores de 754 escolas em 175 municípios de Pernambuco.

Tudo começou quando, em 2008, a Secretaria Estadual de Educação encomendou ao Núcleo de Gestão do Porto Digital uma solução para adicionar conteúdo ao tempo livre que os alunos tinham para usar o computador nas escolas, normalmente utilizado em bate-papos no MSN (mensageiro instantâneo da Microsoft) e em redes de relacionamento como *Orkut* e *Facebook*. Com o problema em mãos, o Porto Digital convocou os estúdios e a academia e após estudos se decidiu criar um conjunto de *games* que dialogassem com o conteúdo passado em sala de aula, algo como “aprender brincando”. São cerca de 20 pessoas

⁷ O Porto Digital é um parque tecnológico urbano localizado no Bairro do Recife, na capital pernambucana. Congrega cerca de 170 organizações e duas incubadoras de empresas.

envolvidas no projeto, além de 30 professores que colaboram produzindo conteúdo pedagógico.

O funcionamento da plataforma OJE é simples: no início do semestre letivo, alunos do ensino fundamental (8º e 9º anos) e médio formam equipes com seus professores, inscrevem-se no site do projeto (www7.educacao.pe.gov.br/oje) e passam cerca de cinco meses jogando. Ao longo do percurso vão aparecendo questões (enigmas) formuladas no padrão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, ao fim de tudo, as equipes com maior número de pontos disputam a grande final. A OJE conta atualmente com um jogo mestre e 18 minijogos, entre eles o *Imuno*, que aborda conteúdo ligado à biologia, e o *Rio Limpo*, cuja temática é o meio ambiente. O objetivo é estimular uma conversa entre aluno e professor, mesclando a lógica do aprendizado, que é horizontal, à lógica da educação, que costuma ser vertical, tendo a tecnologia como aliada. Com os jogos, o professor pode acompanhar mais de perto o aprendizado dos alunos. O projeto deu tão certo que já foi exportado para o Rio de Janeiro e a tendência é a de que seja adotado em outros estados. Versões do projeto também estão sendo desenvolvidas para empresas privadas e alguns municípios. No estado do Rio de Janeiro, em 2010, a OJE movimentou 59.166 alunos e 2.786 professores de 1.143 escolas em 92 municípios, tornando-se, desde já, um case de sucesso.

Considerações finais

Considerando que o Brasil possui atualmente dezenas de fábricas de *games* espalhadas em diversos estados⁸, e considerando o potencial desse mercado diante do interesse crescente por jogos eletrônicos, imaginamos que deve crescer também a utilização de jogos eletrônicos pelas escolas, seja dentro ou fora da sala de aula. Seria uma forma lúdica de fixar conteúdos didáticos, capazes de despertar o interesse dos estudantes ao ponto de fazê-los se envolver em disputadas partidas em busca de um pertencimento. Os jogos eletrônicos estimulam a memória, desenvolvem o raciocínio rápido e a capacidade de tomar decisões. Jogados em equipes, os *games* têm ainda o poder de promover o entrosamento, a socialização. Então por que não levá-los para o cotidiano das escolas? Se vivemos na era da informação, como defende Manuel Castells (1999), e se a tendência é vivermos cada vez conectados, parte desse tempo pode ser aproveitada para aprendermos de forma divertida. Uma diversão levada a sério, que utiliza positivamente o ambiente da internet e dos jogos eletrônicos, promovendo a integração e o trabalho em equipe.

⁸ São 35 empresas filiadas à ABRAGAMES, sediadas nos estados de São Paulo (14), Rio Grande do Sul (5), Pernambuco (4), Paraná (3), Santa Catarina (2), Minas Gerais (2), Amazonas (2), Espírito Santo (1) e Sergipe (1). Como devem existir outras empresas que não são associadas, acredita-se que esse número deve ser maior. Na Bahia, há notícias de que a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESB) vem fomentando um projeto chamado *Game Cluster*, um parque tecnológico voltado apenas para jogos e animação 3D.

Referências

- AARSETH, Espen (2001). "Computer Game Studies, Year One". *Game Studies*, vol. 1, nº 1, julho. Disponível em: <<http://www.gamestudies.org/0101/editorial.html>>. Acessado em: 11 mai. 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS DESENVOLVEDORAS DE JOGOS ELETRÔNICOS – ABRAGAMES (2008). "A indústria brasileira de JEs – Um mapeamento do crescimento do setor nos últimos 4 anos". Disponível em: <<http://www.abragames.org/docs/Abragames-Pesquisa2008.pdf>>. Acessado em: 18 mai. 2009.
- BATISTA, Micheline Dayse Gomes (2010). *Second Life: corpo e identidade no mundo virtual*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). UFPE, Recife.
- CASTELLS, Manuel (1999). *A era da informação: economia, sociedade e cultura, Vol. 1, A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- DISALVO, Betsy James; CROWLEY, Kevin; NORWOOD, Roy (2008). "Learning in context: Digital games and young black men". *Games and Culture*, vol. 3, nº 2, abril, pp. 131-141. Sage Publications.
- ENTERTAINMENT SOFTWARE ASSOCIATION – ESA. "Computer and video game industry tops \$22 billion in 2008". Disponível em: <http://www.theesa.com/newsroom/release_detail.asp?releaseID=44>. Acessado em: 18 abr. 2009.
- FERREIRA, Jonatas; BATISTA, Micheline D. G.; MORAIS, Josimar J. Ventura de; SILVA, Adriana Tenório da (2009). *Jogos eletrônicos (JEs) on-line: por uma hermenêutica da vivência de criatividade no ciberespaço*. Trabalho apresentado no XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro.
- GADAMER, Hans-Georg (1985). *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. (2005). *Verdade e Método I*. São Paulo: Editora Universitária São Francisco.
- GEE, Paul (2008). "Video games and embodiment". *Games and Culture*, vol. 3, nº 3-4, pp. 253-263.
- HAYES, Elisabeth R.; GAMES, Ivan Alex (2008). "Making computer games and design thinking: A review of current software and strategies". *Games and Culture*, vol. 3, nº 3-4, julho, pp. 309-332. Sage Publications.
- HUIZINGA, Johan (2007). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- SANTAELLA, Lucia (2004). *Games e comunidades virtuais*. Texto apresentado na exposição hiPer>relações eletro//digitais, realizada em Porto Alegre (RS). Disponível em: <<http://csgames.incubadora.fapesp.br/portal/publica/comu/>>. Acessado em: 29 jan. 2009.
- SIMMEL, Georg (2006). *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- STEINKUEHLER, Constance (2008). "Introduction to the Games Learning & Society (GLS) Conference Special Issue". *Games and Culture*, vol. 3, nº 3-4, pp. 251-252.
- SIMKINS, David W.; STEINKUEHLER, Constance (2008). "Critical ethical reasoning and Role-Play". *Games and Culture*, vol. 3, nº 3-4, pp. 333-355.

ESTUDO DE UM BLOG EDUCACIONAL DE LÍNGUA ESPANHOLA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA MULTIMODALIDADE: O VALOR INFORMATIVO ¹

Fabricio Paiva Mota²

(Instituto Federal de Roraima - IFRR)

fabricao@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar os blogs educacionais na função composicional, segundo a teoria da multimodalidade. Os resultados apontam que como um gênero multimodal, o blog se caracteriza principalmente pela combinação de linguagem verbal e visual, apresentando seu conteúdo disposto como informação dada e nova.

Palavras-chave: Blogs educacionais, Multimodalidade, Valor Informativo.

ABSTRACT: This work aims analyzing educational blogs in compositional function according to multimodal theory. The results indicate that for being a multimodal genre, the blog is characterized mainly by the combination of verbal and visual languages, showing their information disposed as new information given.

Key words: Educational blogs, Multimodality, Informative Value

RESUMÉ: Ce travail a comme objectif d'analyser les blogs éducationnels dans la fonction compositionnelle selon la théorie de la multimodalité. Les résultats nous montrent que le blog, vue comme un genre multimodal, se caractérise principalement par la combinaison du langage verbal et visuel, en exposant son contenu comme information fourni et nouvelle.

Mots clés: Blogs éducationnels. Multimodalité. Valeur informative.

¹ Este artigo é um recorte de nossa monografia de especialização (cf. MOTA, 2011), sob orientação da Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo.

² Professor do Curso de Licenciatura em Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira pela Faculdade 7 de Setembro (Fa7) e membro dos grupos de pesquisa HiperGed e GEPLA, ambos do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Introdução

No final do século XX, o computador entrou na casa de milhões de usuários em todas as partes do mundo. No Brasil, a expansão se deu em meados da década de 1990 e, mais recentemente, a Internet tem se incorporado no cotidiano de milhões de brasileiros. A escola não poderia ficar de fora desse processo.

Nos últimos quinze anos, a escola brasileira incorporou o computador na sala de aula e nos laboratórios de informática. Em um primeiro momento era utilizado para que o aluno detivesse o conhecimento de *softwares*, servindo inclusive para digitações. O uso das novas tecnologias em sala de aula se torna cada vez mais frequente, sobretudo na sala de língua estrangeira.

Nesse contexto, observamos relatos na literatura sobre o uso de *blogs* educacionais por parte de alguns professores. Dentre os gêneros digitais emergentes, o *blog* assume destaque especial, sobretudo, porque sua construção e manutenção não dependem de conhecimento do especialista em informática. Ademais, a possibilidade de intervenção em seu conteúdo é algo que causa atração nas pessoas que passam a reconhecer-se como sujeito de linguagem no uso do *blog*.

O objetivo deste artigo é perceber como os elementos estão dispostos no *blog* educacional do Portal Educacional www.educacional.com.br de acordo com o valor da informação segundo a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996). A análise dos *blogs* foi feita com base na referida teoria que propõe um padrão de descrição de imagens, partindo do pressuposto de que os elementos internos são relacionados entre si para formar um todo coerente e, conseqüentemente, significados distintos.

Para o estudo do tema proposto foi realizada uma análise qualitativa e quantitativa dos dados. A pesquisa foi baseada no levantamento e tabulação dos dados oriundos dos *blogs* educacionais de língua espanhola.

O presente artigo está dividido em: *blogs* educacionais, teoria da multimodalidade, metodologia, análise e discussão dos dados e considerações finais.

1. *Blogs* Educacionais

Os *weblogs*, junção de *web* (rede de computadores) e *log* (diário de bordo de navegadores) surgiram como forma de disponibilizar na rede textos de forma gratuita. O usuário não precisaria ter grande conhecimento em informática para utilizá-lo ou atualizá-lo. Além disso, é uma ferramenta gratuita. Para Miller (2009, p. 72), “esses primeiros *blogs* possuíam três características: eram cronologicamente organizados, continham *links* para sites de interesse na Internet e ofereciam comentários acerca dos *links*”.

Os *blogs* se proliferaram no final do século XX e início do XXI. A popularização se deu, sobretudo, com a utilização do *software* Blogger em 1999. Nesta versão, o blogueiro, autor do *blog*, além de indicar *links* preferidos, pode inserir imagens e/ou vídeos. Miller (2009, p. 76) complementa que os *blogs* apresentam entradas datadas, iniciando da mais recente e também possuem *links* para outras páginas. Tais *blogs* teriam a seguinte estrutura: postagem datada com horário e *link* para comentários.

Os *blogs* são considerados diários virtuais. Enquanto que o diário pessoal ou íntimo impresso era guardado em segredo, visto que continham dados sigilosos sobre seu dono, no *blog* pessoal essa não é uma preocupação. Segundo Komesu (2004, p. 113), o *blog* é visto como um espaço onde o escrevente pode expressar o que quiser através da escrita, selecionando imagens e sons que fazem parte de todo o texto publicado na Internet. O *blog* é uma ferramenta que possibilita ao escrevente atualizar de maneira rápida seus textos, gerir os textos escritos e interagir com o leitor.

Em crescente expansão, observamos a utilização de *blogs* na educação, os denominados *blogs* educacionais. Estes possibilitam vantagens no âmbito educacional tais como discussão de livros, exposição de ideias, debates sobre notícias cotidianas, criação de projetos, dentro uma série de outras atividades em que o professor poderia explorar o *blog* de forma pedagógica. Com isso, o docente, de língua materna e/ou estrangeira, possui mais uma ferramenta pedagógica, complementando suas aulas presenciais.

Franco (2005) analisou as formas de interação linguísticas-cognitivas de alunos do ensino fundamental em um *blog*, criado pela própria autora, cujo objetivo era a construção de textos narrativos de forma colaborativa. Um dos conceitos-chave em que a autora se fundamentou foi o da interação na perspectiva de Vygotsky. Para a autora, a interação é função mediadora no desenvolvimento cognitivo.

Para atingir os propósitos de sua pesquisa, Franco (2005, p. 6) selecionou uma história do *blog* “Historinhas³”, de onde analisou 167 comentários de alunos, relativos ao desenvolvimento da história, “A Fada Desempregada”. Os critérios utilizados pela autora foram as estratégias linguísticas-cognitivas encontradas nos comentários e que demonstraram a complementação, a correção, a ênfase, a exemplificação, a justificativa, a paráfrase, a repetição e o resumo.

Os resultados apontados por Franco (2005) demonstraram que a complementação ao texto foi a estratégia mais utilizada pelos alunos, seguido pelo resumo do texto. A justificativa, a ênfase, a paráfrase, a repetição, a exemplificação e a correção apareceram em menor proporção. Isso levou a autora a concluir que os comentários dos participantes do *blog* educacional analisado foram contextualizados conforme os capítulos/*posts*.

Corroborando com o já exposto, Boeira; Soares; Ramos (2009, p. 160, 161), consideram que os *blogs* podem ser potencializados pedagogicamente para além de publicações como

³ <http://fatimafancohistorinhas.weblogger.terra.com.br>

textos, vídeos, imagens, comentários e indicação de links. Assim, o professor, ao planejar suas atividades via blog, estimula o debate, convidando seus leitores para criarem e compartilharem suas ideias de forma colaborativa.

O aporte teórico que atende os nossos propósitos é a multimodalidade. A seguir, buscamos compreender melhor os conceitos desta teoria.

2. Teoria da multimodalidade

A partir dos estudos da linguística sistêmico-funcional de Halliday (1994) derivou-se o trabalho de Kress e van Leeuwen e a sua gramática do *design* visual. Esta surgiu para preencher uma lacuna existente nos estudos linguísticos, com a finalidade de analisar estruturas visuais e outros códigos semióticos do gênero. É, pois, neste contexto que emerge a gramática do *design* visual. Esta propõe um padrão de descrição estética das imagens, partindo da premissa de que os elementos internos são relacionados entre si para formar um todo coerente e, assim, expressar significados diferentes.

Segundo Aquino; Souza (2008, p. 34, 35), estruturas visuais reproduzem não apenas as estruturas da realidade, mas também os interesses das instituições sociais, onde tais imagens circulam e são produzidas e lidas, ou seja, possuem um caráter ideológico. Desta maneira, conforme Almeida (2009, p. 177), a gramática do *design* visual preocupa-se com a descrição formal da estética das imagens sob uma perspectiva mais pragmática, apreendendo os significados implicados na produção das estruturas composicionais dessas imagens por seu(s) produtor(es).

Ainda de acordo com Almeida (2009, p. 177), Kress e van Leeuwen entendem que

a compreensão e análise das escolhas léxico-gramaticais de um determinando texto estão diretamente relacionadas ao contexto cultural e ao contexto situacional em que esse texto está inserido, a VG [Gramática do Design Visual] busca apoiar-se em dimensões contextuais de referência para dar conta da discussão dos dados em nível macroanalítico.

Em outras palavras, a proposta sociossemiótica ultrapassa a descrição dos dados em nível microtextual no que se refere às suas metafunções visuais, abrangendo sua esfera macrotextual, isto é, seus significados socioculturais (ALMEIDA, 2009, p. 177).

Face ao exposto, podemos afirmar que existem semelhanças entre a gramática sistêmico-funcional e a gramática do *design* visual de Kress e van Leeuwen que podem ser enumeradas através das metafunções: representacional ou ideacional, interativa ou interpessoal e composicional ou textual. Tal terminologia foi adaptada dos estudos de Halliday (1994). A seguir sintetizaremos a metafunção composicional, objeto de nossa investigação.

A metafunção composicional, objeto maior de nossa pesquisa, une os elementos visuais das metafunções representacional e interativa, compondo um todo coerente. A metafunção composicional se concretiza através de três elementos: valor de informação, saliência e estruturação. Para fins deste trabalho, abordaremos apenas o valor da informação em nossa análise dos dados.

O primeiro aspecto, valor de informação de uma imagem diz respeito à como os elementos estão dispostos dentro da composição visual. Assim, segundo Almeida (2009, p. 185), percebemos três dicotomias na zona pictórica, quais sejam esquerda/direita; topo/base e centro/margem. Cada uma delas com valores informativos diferentes. Conforme Kress e van Leeuwen (apud ALMEIDA 2009, p. 186):

o lado direito da imagem geralmente contém a informação-chave, à qual o leitor da imagem deve prestar atenção, pois nela se situa o elemento novo, aquilo que ainda não é conhecido por ele. O lado esquerdo, contém o elemento já dado, conhecido pelo leitor e com o qual ele já está familiarizado.

Por outro lado, quando as informações estão dispostas no topo e na base percebe-se que na parte superior estaria a informação ideal, ou seja, “aquela [informação] que apela para os nossos sentidos emotivos a fim de expressar o que o produto pode ser, e não de fato o que ele é” (ALMEIDA, 2009, p. 186). Os elementos dispostos na base apresentam informações menos relevantes, deixando-as em segundo plano.

Por fim, temos os valores informativos do centro e das margens. Um elemento é considerado “centro”, quando dentro da composição visual direciona um elemento no meio e outros ao seu redor e “margens”, os elementos que estão à sua volta. Outro fator preponderante é que para ser considerado centro é necessário haver algo como núcleo da informação de maneira que os elementos no seu entorno sejam subordinados (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 37).

Em convergência com nosso trabalho, que também enfatiza a função composicional, Aquino; Souza (2008) realizaram uma investigação com blogs, sendo dois jornalísticos e um pessoal. Os autores fazem uma descrição dos blogs à luz da teoria da multimodalidade e concluem que estes apresentam um traço constitutivo do gênero blog, pois “une a disposição gráfica, a imagens, a ícones animados, dentre outros para construir sentidos” (AQUINO; SOUZA, 2008, p. 42).

O segundo aspecto, a metafunção composicional é a saliência que visa chamar a atenção do leitor/observador através de elementos visualizados em primeiro plano ou plano de fundo na imagem.

O último aspecto, a estruturação, “podem ser retratadas de forma mais ou menos evidente em função de uma linha divisória que serve para conectar ou desconectar os elementos internos” (ALMEIDA, 2009, p. 189).

Na próxima seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a análise de dados.

3. Metodologia

A escolha do Portal Educacional⁴ como alvo de análise é justificada pelo fato do portal: abrigar blogs educacionais de várias disciplinas incluindo a de língua espanhola e por ser utilizado por diversas escolas do Brasil.

A pesquisa desenvolvida foi exploratória e descritiva, de base quali-quantitativa, com o objetivo de perceber como os elementos estão dispostos no blog educacional de acordo com o valor da informação com base na teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996). A pesquisa tem cunho exploratório-descritivo, pois observa, registra, analisa e correlaciona fatos sem manipulá-los. A escolha por uma investigação de caráter qualitativo justifica-se, dentre outros fatores, pela obtenção e análise dos dados descritivos através do contato direto e interativo entre pesquisador e o objeto de estudo.

Para fins desta investigação, analisamos somente 7 blogs educacionais, pois apresentaram mais de duas postagens. Dos 7 blogs disponíveis para os usuários, observamos que 6 deles estão na versão chamada de “nova” (blogs 2 a 7) e apenas o blog 1 está na versão “anterior”. O professor, ao criar um blog, escolhe entre uma versão “nova” ou “anterior”. Tal nomenclatura é apresentada pelo próprio site. Os 7 blogs educacionais para análise foram assim nomeados:

- Blog 1 – “Espanhol” – <http://blog1.educacional.com.br/espanholensinomedio>
- Blog 2 – “Idioma Espanhol” – http://blog.educacional.com.br/blog_espanhol/
- Blog 3 – “Espanhol” – <http://blog.educacional.com.br/jesusherrera/>
- Blog 4 – “Professora Anna Terra” – <http://blog.educacional.com.br/profaterra/>
- Blog 5 – “Inglês e Espanhol” – <http://blog.educacional.com.br/ementaslem/>
- Blog 6 – “Ana Isaura Moura (chica)” – <http://blog.educacional.com.br/anaisaura/>
- Blog 7 – “topoespanhol” – <http://blog.educacional.com.br/todoespanhol/>

Os nossos procedimentos metodológicos foram os seguintes: 1) acesso ao Portal Educacional; 2) seleção dos blogs educacionais de língua espanhola; 3) descrição dos blogs educacionais segundo a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996).

⁴ www.educacional.com.br

Dando continuidade, relataremos e discutiremos a análise dos dados coletados desta investigação.

4. Discussão e análise dos dados

Na teoria da multimodalidade, a gramática do design visual de Kress e van Leeuwen (1996) destaca-se pela expansão dos gêneros digitais que agregam textos com múltiplas semioses em seus conteúdos. A Teoria da Multimodalidade baseia-se em três metafunções: (1) representacional ou ideacional, (2) interativa ou interpessoal e (3) composicional ou textual. Para fins desta análise, como dito anteriormente, abordaremos apenas o valor informativo da metafunção composicional nos blogs educacionais.

O valor de informação de uma imagem se refere à como estes elementos estão dispostos dentro da composição visual. Três dicotomias são propostas por Kress e van Leeuwen: (1) esquerda/direita; (2) topo/base e (3) centro/margem. Cada uma delas possuem valores informativos diferentes, porém no blog educacional percebemos o predomínio pela disposição esquerda/direita. A seguir, as visualizaremos nas versões “anterior” e “nova” dos blogs educacionais selecionados para esta análise.

O único blog na versão “anterior” pode ser visualizado conforme Figura 1.

Figura 1: Interface do *blog 1*



Fonte: <http://blog1.educacional.com.br/espanholensinomedio>

Analisando a disposição dos elementos que formam a composição visual da Figura 1, percebemos que a colocação dos mesmos se encontra na zona pictórica esquerda/direita. No que se refere ao *blog* educacional na versão “anterior”, podemos constatar que o lado esquerdo contém o elemento já novo, ou seja, não é conhecido pelo leitor. No caso do *blog* 1, visualizamos os *posts*.

Ainda na Figura 1, notamos que a localização das postagens à esquerda, como foi exposto, é algo novo. Em outras palavras, a informação disponibilizada é atualizada diariamente ou com frequência pelo blogueiro. No caso, em especial, são postagens relacionadas ao ensino de língua espanhola, visto que o propósito do *blog* é “auxiliar na educação dos alunos do curso técnico/médio, a fim de fornecer informações e dados que contribuam para o desenvolvimento da língua espanhola”.

Já o lado direito, onde se situa o elemento dado, é composto por “outras informações”, tais como quem é o autor do *blog*, o perfil do blogueiro, arquivo, *links* recomendados, avaliação do *blog* e livro de visitas, como mostra a Figura 2.

Figura 2: Exemplo de “outras informações” do *blog* 1



Autor
Maria Lourdes Piccirillo

Perfil
Somos educadores, com o intuito de despertar nos alunos, o interesse e a conscientização da importância do aprendizado de uma segunda língua, hoje uma necessidade na comunicação.

ARQUIVO
2009

jan	fev	mar	abr
mai	jun	jul	ago
set	out	nov	dez
todos			

Filtrar os posts por:
Todas

Links recomendados
▪ Instituto Cervantes de São Paulo

Dê uma nota para este blog

☐ Ótimo
☐ Bom
☐ Regular

537
visitas desde
30/7/2009

Fonte: <http://blog1.educacional.com.br/espanholensinomedio>

Esses elementos são conhecidos pelo leitor, pois sempre que ele acessar este *blog* os visualiza. Como pudemos observar, a disposição esquerda/direita foge às leituras de fundamentação teórica. Geralmente, o lado esquerdo traz o elemento dado e o da direita, o novo. No entanto, para o *blog* na versão “anterior” concluímos que o lado esquerdo apresenta informação nova, pois é a atualizada com frequência e o lado direito, o elemento dado, pois, como foi dito, sempre ao acessar o *blog* aquela informação não será modificada, não constituindo informação desconhecida para o leitor.

Daremos continuidade ao nosso estudo com os *blogs* na versão “nova”. Os *blogs* 2 a 7 estão na versão “nova”. Segundo Figura 3, visualizamos a interface do *blog* 5.

Figura 3: Interface do *blog* 5



Fonte: <http://blog.educacional.com.br/ementaslem/>

Observando a disposição dos elementos que formam a composição visual da Figura 3, também percebemos que a colocação dos mesmos se encontra na zona pictórica esquerda/direita como no *blog* na versão “anterior”. No que se refere ao *blog* educacional na versão “nova”, visualizamos que o lado esquerdo contém o elemento já dado, ou seja, conhecido pelo leitor. No caso do *blog* 5, temos o título, os objetivos/propósitos do *blog* e os *posts*.

Ainda sobre a Figura 3, notamos que a localização das postagens está à esquerda. As postagens são relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras visto que o propósito do *blog* é “Esse *Blog* destina-se unicamente às informações sobre ementas e avisos importantes referentes às Línguas Estrangeiras”.

Já o lado direito, onde se situa o elemento novo, é composto por “outras informações”. Diferentemente do *blog* na versão “anterior”, os *blogs* na versão nova apresentam: “artigos”, “comentários”, “tags”, “materiais de aula”, “avaliação do *blog*”, “contador de visitas”, “esfera de tags”, “comentários recentes”, “arquivos em meses” e “posts, conforme Figura 4.

Figura 4: Exemplo de “outras informações” do *blog* 3



Fonte: <http://blog.educacional.com.br/jesusherrera/>

Esses elementos são desconhecidos pelo leitor. Na Figura 4, observamos que o leitor pode clicar e selecionar as informações que deseja ler: “artigos”, “comentários” ou “tags”. Na sequência, não encontramos “materiais de aula” disponíveis aos leitores e, por fim, temos a avaliação do *blog*.

Podemos concluir que os *blogs* educacionais, em ambas as versões, possuem traços constitutivos em comum como texto multimodal com base na teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996). Assim, os títulos e os objetivos/propósitos estão localizados à esquerda, bem como as postagens. Estas, por sua vez, estão em ordem cronológica inversa.

Com relação aos elementos à direita, podemos concluir que os *blogs* apresentam pontos em comum: recursos para visualizar *posts* por categorias (arquivo – versão “anterior”/artigos – versão “nova”), palavras-chave (filtrar os *posts* por – versão “anterior”/tags – versão “nova”), avaliação do *blog* e número de visitantes (livro de visitas – versão “anterior”/contador de visitas – versão “nova”).

A seguir, apresentaremos as conclusões de nossa investigação.

5. Considerações finais

De acordo com a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996), os blogs são textos multimodais em que se percebe a combinação de linguagem verbal, visual e sonora (vídeo). No que diz respeito ao valor informativo, percebemos o predomínio da disposição esquerda/direita nos blogs educacionais. Se levarmos em consideração a interface do blog educacional, teremos argumentos suficientes para o reconhecê-los como gênero, visto que identificamos um gênero não apenas pela sua estrutura, mas também por funcionalidade.

Apesar de estar em versões diferentes, a dicotomia esquerda/direita para a distribuição das informações é claramente identificada. Desta maneira, concluímos que, na versão “anterior”, o elemento dado se localiza à direita, pois o leitor ao acessar o blog encontra sempre a mesma informação. Já o lado esquerdo constitui o elemento novo porque as postagens são publicadas na ordem cronológica inversa, atualizada com frequência.

No blog na versão “nova”, as postagens estão localizadas à esquerda. Isso implica dizer que o lado esquerdo apresenta algo já conhecido pelo leitor, haja vista que no lado direito visualizamos as postagens através de frases-chave. Esses elementos são tidos como algo novo, pois o leitor ao acessar o blog, encontrará informações-chave, ou seja, pode apreender de maneira rápida o conteúdo do blog educacional, por exemplo.

Em alguns casos, o blogueiro estabelece relações entre texto, imagem, texto e disposição gráfica como no blog 2. Daí o caráter multimodal dos blogs. O autor tenta estabelecer conexões entre tais elementos para que o leitor entenda as relações texto-imagem.

Como se pode observar no decorrer deste artigo, encontramos subsídios para futuras pesquisas. Acreditamos que a teoria da multimodalidade amplia os estudos sobre descrição de imagens. Outrossim, poderíamos restringir futuras investigações nas postagens publicadas pelos blogueiros, estabelecendo relações entre as imagens e o conteúdo escrito. Também poderíamos dar continuidade pesquisando os outros dois recursos das estruturas composicionais: a saliência e a estruturação.

Embora tivéssemos um número limitado de blogs, acreditamos que este artigo traz uma contribuição para uma compreensão da natureza do blog educacional enquanto gênero digital e multimodal e uma reflexão de como os blogs enquanto espaço de aprendizagem poderiam ser melhor utilizados por alunos e professores para otimizar o ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Referências

- ALMEIDA, Danielle Barbosa de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes e ROCA, Maria Del Pilar (orgs.). **Linguística aplicada**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173 – 202.
- AQUINO, Lucélio Dantas de; SOUZA, Medianeira. A multimodalidade no gênero *blog*. In: ALMEIDA, Danielle Barbosa de (org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa, Editora da UFPB. 2008, p. 33 – 43.
- BOEIRA, Adriana Ferreira; SOARES, Eliana Maria do Sacramento; RAMOS, Flávia Brocchetto. *Blogs educativos: aprendizagem, comunicação e linguagem*. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 56, p. 157-183, jan.-jun., 2009. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>> Acesso em 16 jul 2010.
- FRANCO, Maria de Fátima. [Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa](#). In: XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2005. In: **XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, Juiz de Fora, MG, Universidade Federal de Juiz de Fora, Departamento de Ciência da Computação, 2005. Disponível em: http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/edu3375_2006_01/blogeducacionalsbie2005.pdf> Acesso em: 16 jul. 2010
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction of Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.
- KOMESU, Fabiana Cristina. *Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet*. In: MARCUSCHI, Luis e XAVIER, Antonio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 110 – 119.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**. The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.
- MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: **Estudos sobre Gênero textual, Agência e Tecnologia**. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel (trad. e org.). Recife: Universitária da UFPE, 2009. p. 61 – 92.
- MOTA, F. P. **Blogs educacionais de língua espanhola: uma análise de gênero multimodal**. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras). Fortaleza: Faculdade 7 de Setembro, 2011. 78p

INFOGRAFIA COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO A DISTÂNCIA

Carolina Cavalcanti Bezerra
(UEPB)

carol.cavalcanti.bezerra@gmail.com

Maria Lúcia Serafim
(UEPB)

maluserafim@gmail.com

Laércia Maria B. de Medeiros
(UEPB)

laercia-medeiros@ig.com.br

RESUMO: O presente artigo apresenta os preceitos, fundamentos e características da infografia como ferramenta da Comunicação propondo seu uso como metodologia de ensino na Educação a Distância. Os resultados alcançados e proposições iniciais dessa leitura sugerem à utilização da infografia no desenvolvimento de atividades nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e no processo de interação e mediação entre alunos, professores e tutores.

PALAVRAS-CHAVES: Infografia. Educação a Distância. Mediação.

ABSTRACT: This article presents the principles, elements and characteristics of computer graphics as a tool of Communication by proposing its use as a teaching methodology in distance education. The initial results and propositions of this reading suggests the use of computer graphics in developing activities in Virtual Learning Environments and in the process of interaction and mediation between students, teachers and tutors.

KEY WORDS: Info graphics. Distance Education. Mediation

RESUMÉ: Cet article présente les principes, les fondements et les caractéristiques de l'infographie comme outil de communication en proposant son utilisation comme méthode d'enseignement en formation à distance. Les premiers résultats et les propositions de cette lecture suggère l'utilisation de l'infographie dans le développement des activités dans les environnements d'apprentissage virtuel et dans le processus d'interaction et de médiation entre les étudiants, les enseignants et les tuteurs.

MOTS-CLÉ: Infographie. L'éducation à distance. Médiation.

Introdução

São inúmeras as possibilidades para o desenvolvimento de métodos de ensino aplicados a modalidade não presencial de educação. Algumas podem ser pensadas a partir da utilização de ferramentas disponíveis na rede mundial de computadores e que dependem da sua aplicabilidade para interagirem. Partindo desta observação este artigo apresentará uma forma de comunicação - formato denominado de Infografia¹ - propondo-a como metodologia de ensino a ser explorada por professores, tutores e alunos e que tem por base a funcionalidade da *internet*. Desta forma, justifica-se a importância da apresentação de novas ferramentas para a construção do conhecimento objetivando a utilização das mesmas na interação e mediação entre os agentes que compõem a Educação a Distância.

Sobre a Infografia a data de surgimento dos primeiros infográficos diverge entre alguns autores. Aguado e Vizuite (1995) afirmam terem surgido em 1740 no *Daily Post* de Londres outros em 1806, no também jornal londrino, *The Times* com a definição de ser o primeiro gráfico explicativo utilizado em jornais impressos. Porém, durante cerca de 150 anos sua utilização era reservada ao detalhamento meteorológico, na representação de mapas, rotas e em questões estratégicas militares (VELHO, 2009).

Os infográficos são uma criação do jornalismo contemporâneo, evidenciados na metade do século XIX, com a informação gráfica estabelecendo seu local de atuação. Mas, sua expressão em códigos verbais e visuais data da história do surgimento do jornal impresso quando os textos eram misturados às técnicas de xilografia e litografia. A fotografia, elemento importante na construção dos infográficos, só em 1885 foi utilizada pela primeira vez em jornais. Na década de 1970 do século XX as impressões já podiam ser feitas em cores, porém a consolidação dos computadores nas redações dos jornais só aconteceu nos anos 80 também com a apresentação de programas de computação gráfica (VELHO, 2009).

Só no final do século XX com o que se convencionou chamar de 'jornalismo da era tecnológica' é que a linguagem jornalística alcançou patamares de alta qualidade técnica das imagens. Essa qualidade "[...] impõe-se como modelo estético, inicialmente na televisão, mas também nos painéis publicitários e em todas as mensagens visuais [...]", e consequentemente a "aparência e a dinamicidade da página é que se tornam agora decisivos" (MARCONDES FILHO, 2000, p. 31).

Entretanto, a funcionalidade da infografia – como meio de transmissão de mensagens - somente pode ser corroborada ao determinar-se uma linha tênue na relação com a Comunicação. Fez-se necessário uma alfabetização visual permitindo que a infografia fosse

¹ Chamados de infográficos, nada mais são do que informações representadas por imagens e que mesclam o uso de fotografia, desenho e texto para informar de forma dinâmica, podendo recorrer do uso de recursos como ilustrações, gráficos e diagramas.

explorada ao seu máximo, tanto pelo viés comunicativo quanto pelo educativo, já que a mesma amplia a sua capacidade informativa.

A relevância da comunicação, da linguagem textual e visual se encontra presente no processo educativo. Os infográficos se constituem destes elementos, podem assim perfazer sua importância por serem “uma peça informativa, realizada com elementos icônicos e tipográficos, que permite ou facilita a compreensão dos acontecimentos, ações ou coisas [...] e acompanha ou substitui o texto informativo” (SANCHES, 2001, p. 21-26).

As palavras de Sanches (2001) sobre a importância dos signos textuais e icônicos, bem como, o ressaltado por Marcondes Filho (2000) sobre a ‘dinamicidade’ das informações são facilmente visualizados em *layouts* ágeis dos infográficos criados pelos veículos de comunicação.

Verifica-se uma intencionalidade informativa à medida que há um cuidado com o detalhamento das informações. O passo a passo através de recortes, do uso de imagens, ícones, direcionamento do olhar, e, especialmente, do texto; tem a intenção de informar e consequentemente acaba educando seus leitores. Por isso é importante ressaltar que não só as imagens são importantes na construção e compreensão das mensagens contidas nos infográficos, **como relatado abaixo:**

en un infográfico el texto es un elemento complementario, pues sirve para situar y explicar el contenido del dibujo. Ahora bien, así como el dibujo no puede reducirse a mera ilustración, ya que lo informativo ha de primar siempre sobre lo estético, pensamos que tampoco el texto puede ser tratado como un simple recurso decorativo, de relleno o adorno. Que sea complementario no implica que sea accesorio (ALONSO, 1998, p.7)².

Sendo assim, textos e imagens são complementares e ambos estão ao auxílio da informação. E para esta leitura, intenciona-se sua utilização na Educação a Distância compreendendo a importância de sua agilidade como ferramenta comunicativa, algo característico da modalidade.

1. A Educação a Distância no Brasil

Para tanto, se faz necessário apresentar a realidade da Educação a Distância em um recorte mais específico brasileiro. Para entender essa crescente evolução do ensino a distância

² “Em um infográfico o texto é um elemento complementar, que serve para situar e explicar o conteúdo do desenho. No entanto, como o desenho não pode ser reduzido à mera ilustração, e que a informação deve sempre prevalecer sobre a estética, acreditamos que o texto não pode ser tratado como um simples recurso decorativo. Ser complementar não implica ser acessório”.

ressalta-se que o Brasil é o quinto país com o maior número de conexões à *internet* distribuídas nas casas, escritórios e *lan houses*³.

Sobre a regulamentação da Educação a Distância no Brasil, a mesma começou a se desenhar no ano de 1998 com o Decreto de nº 2.494 que revia o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996 (LDB) onde a EaD era “entendida como processo industrial marcado por instrumentos técnicos e pela auto-aprendizagem” (VIANNEY, TORRES, FARIAS, 2003, p. 47). A última grande reforma da educação nacional se deu justamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que para a educação a distância começou a ser definida em quatro linhas de importância que determinaram o credenciamento das instituições: a sua regulamentação, a produção, controle e avaliação da Educação a Distância e políticas públicas de implementação da mesma.

Alguns anos depois, em 2001, o Ministério da Educação em portaria publicada de nº 2.253 consolida a intencionalidade de fazer desta modalidade algo presente na educação nacional “regulamentando no ensino superior a oferta de disciplinas à distância para atender até a 20% da carga horária de cursos reconhecidos, indicando na Portaria o uso de tecnologias da informação e da comunicação” (VIANNEY, TORRES, FARIAS, 2003, p. 48).

Contudo, apenas em 2006 o Executivo tomou a iniciativa de implantar o sistema denominado Universidade Aberta do Brasil (UAB), um consórcio de instituições públicas de ensino superior. A UAB está alicerçada no modelo de ensino a distância e com sua expansão, Alves (2009) relembra que em janeiro de 2008 o Brasil já contava com 158 instituições habilitadas pelo governo federal para ministrar cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. A Universidade Aberta do Brasil, em parceria com instituições de ensino pública e federais voltou-se para a formação superior de professores da rede pública e municipal de ensino, oferecendo inclusive formação continuada aos mesmos⁴.

No entanto, a modalidade de ensino a distância no Brasil advém do início do século XX quando em 1904 o ensino por correspondência foi pela primeira vez utilizada em cursos de capacitação. Outros veículos de comunicação foram usados com a mesma finalidade, tais como o rádio em 1923 e a televisão entre os anos de 1965 e 1970. Com o passar dos anos tais meios foram aperfeiçoando suas técnicas e sendo incorporados ao processo de educação, como a criação dos Telecursos em 1980, o uso das Teleconferências em 1990, a disseminação da *Internet* em 1995, as Videoconferências em 1996 e a criação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem em 1997 (VIANNEY; TORRES; FARIAS, 2003).

³ Porém, em âmbito geral, segundo dados do Jornal Estadão somente 75% da população mundial tem acesso à *internet* e no caso das escolas brasileiras esse número é reduzido a 50%. Ainda sobre EaD no Brasil, dados coletados apontam que em 2008 o aumento foi de 96,9% comparado aos 14,3% de alunos matriculados em cursos de graduação na modalidade não-presencial no ano anterior. Consulta feita em <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,no-mundo-75-da-populacao-ainda-nao-tem-acesso-a-internet,556522.0.htm>>. Acesso em 19 set. 2010.

⁴ A Educação a Distância é uma forma de abrir possibilidades educacionais para pessoas que, no geral, já estão no mercado de trabalho e desejam concluir uma formação acadêmica ou cursar um novo curso, mas não dispõem de tempo suficiente para se dedicar presencialmente.

Sendo assim, após esse breve esboço do uso de algumas formas e meios de comunicação no processo de aprendizagem durante o passar dos anos, a relevância dessa produção textual está em propor a interação entre a modalidade não-presencial (EaD) e suas múltiplas ferramentas, com a utilização dos infográficos para o aprendizado. Aqui, a infografia se apresentará como mais uma metodologia para o aprimoramento da modalidade, tanto no aspecto conceitual como visual⁵.

2. Infografia: uma possibilidade para a educação a distância



Figura 1 – Exemplo de infográfico detalhado

Fonte: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/foto/0,,11280352.00.jpg>

Estaremos conduzindo uma leitura sobre os infográficos e suas características propondo o uso da Infografia na Educação a Distância. O aprender a partir da prática, como sugerem Skinner e Piaget⁶, tem na infografia um grande aliado, já que alguns infográficos necessitam de maior interação de seus usuários. E pensando que a Educação a Distância constitui-se em uma realidade virtual de aprendizagem como ferramenta educacional, se entende que:

A exploração de mundos virtuais pelo próprio aluno permite a vivência de novas e diferentes realidades através da extensão dos sentidos por meio do controle ativo sobre movimentos, visões, manipulações, transformações e até sons, em alguns casos. [...] Assim, através da interação, da experimentação, da análise e da

⁵ A infografia ou os infográficos são uma ferramenta da Comunicação que tem como seu maior veículo de divulgação a internet. Porém, a mesma pode ser encontrada na mídia impressa e também televisiva.

⁶ Skinner, psicólogo norte-americano, interessava-se em seus estudos pelo comportamento humano e pelo processo de ensino e aprendizagem. Piaget, suíço, é considerado o expoente nos estudos sobre desenvolvimento cognitivo.

crítica o aluno participa mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem (TAVARES; CARDOSO; LAMOUNIER, 2006, p.148).

Sendo parâmetro dessa leitura a infografia para as práticas nos ambientes virtuais de aprendizagem⁷, os infográficos apresentam algumas características básicas: um Título, um Texto, Corpo e Fonte atentando para a construção de uma informação através de uma narrativa (BORRÁS; CARITÁ, 2000; LETURIA, 1998). Porém, os mesmos desenvolveram-se e atualmente apresentam inúmeras possibilidades visuais além de recursos de interação e mediação entre si e seus 'leitores'.

2.1 Primeira Geração de Infográficos: linguagem linear sem inovação em relação ao impresso

Segundo Amaral (2009) e seu Sistema Arbóreo de Evolução dos Infográficos, as técnicas para construção de infográficos podem ser caracterizadas seguindo a evolução das ferramentas tecnológicas. Num primeiro momento eram utilizados gráficos mais simplificados. Essa contextualização é apresentada por meio dos infográficos estáticos que não permitem a interação entre ambiente comunicativo e leitor. A informação é dada no modelo comunicacional básico: remetente → mensagem → receptor.

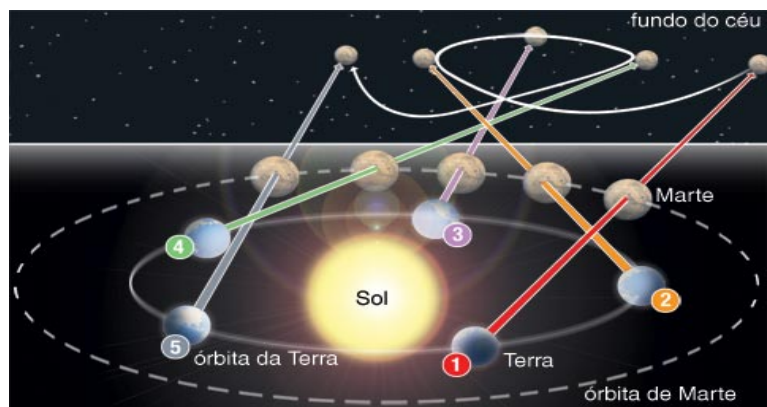


Figura 2 – Exemplo de 1ª geração⁸

⁷ E para tanto, alguns fatores são importantes à análise: cor, sexo, idade, gosto pessoal, entre outras. As cores, por exemplo, são tão importantes para as sociedades, que codificam informações como a utilizada em semáforos, exemplifica Collaro (2007). Há até uma Teoria das Cores que desde a Antiguidade, com Aristóteles, já se baseava nas cores primárias, enquanto que na Idade Média estava relacionada ao psicológico e a cultura de uma determinada sociedade (TAVARES; CARDOSO; LAMOUNIER, 2006). A importância da educação visual neste contexto não está somente na forma ou nas cores, mas em como a visão analítica absorve o cotidiano, em como nosso cérebro reage a tais informações. Desta forma, algumas conceituações são mais importantes que outras de serem mencionadas. Collaro (2007, p.15) afirma que “definir cor não é uma tarefa muito fácil, pois ela está diretamente relacionada à percepção individual”. O autor em sua obra descremina as formas possíveis de utilização da cor a partir da compreensão das reações esperadas do público.

⁸ Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/pratica-pedagogica/quais-planetras-podem-ser-vistos-terra-olho-nu-como-posso-diferencia-los-estrelas-astronomia-539185.shtml>>. Acesso em 15 ago. 2010.

2.2 Segunda Geração: uso de links e animação, mas ainda com a linguagem do impresso

Denominados de *slideshows* são a demonstração de informações que podem ser construídas através de *software* disponibilizado junto com o pacote *Office (Power Point)*, por exemplo. Através de ferramenta de construção contínua de informações, passando de tela a tela, podendo ser inseridos áudio e imagem; a apresentação de dados começa a proporcionar uma leitura mais dinâmica e visualmente atrativa. Neste momento, a interatividade visual proporcionada pela ferramenta atrai o interesse do público que busca mais agilidade na recepção de dados⁹.



Figura 3 – Apresentação em PPT

2.3 Terceira Geração: Linguagem específica para a web e multimídia

A aprendizagem multimídia acontece a partir do momento em que a construção do conhecimento é feita através da representação mental de palavras e imagens, tendo em vista que o aprendizado se dá melhor desta forma do que somente com palavras. Para que o processo de aprendizagem ocorra o importante é utilizar a tecnologia multimídia para a ampliação da cognição humana. Para tanto alguns princípios podem ser apontados na aprendizagem: aprende-se melhor com a combinação de imagens e sons (princípio multimídia), proximidade entre palavras e imagens (proximidade espacial), apresentação simultânea de palavras e imagens (proximidade temporal), coerência na utilização das

⁹ Apesar da possibilidade de utilização de vídeos e áudio, por exemplo, a visualização ainda está mais próxima da mídia impressa, tal como jornais e revistas. Lembra muito a metodologia investigativa das *Webquests* (metodologia de uso da *internet* como recurso de pesquisa, criativa e investigativa, sendo considerada em seu aspecto pedagógico, muito dinâmica e informativa), conceito criado em 1995 por Bernie Dodge.

palavras e dos símbolos (caso não haja necessidade devem ser excluídas), uso de animação e narração (modalidade) e superioridade da utilização de narração e animação (redundância) (MAYER, 2005).

Como referência a esta terceira geração encontra-se disponível dentro do campo da comunicação as reportagens multimídias e os *newsgames*¹⁰. Vale ressaltar que esse tipo de infografia apresenta-se como interessante na discussão de conteúdos que necessitem de mais tempo de estudo e dedicação¹¹. Como modelo informacional, funcionaria muito bem dentro da modalidade não presencial. Um conteúdo que transpassasse mais de um semestre, por exemplo, poderia muito bem contar com o *newsgame* para tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo. Para o jornalismo essa ‘brincadeira de informar’ além de ser atrativa faz com que o leitor busque a informação diariamente. Essa característica para a EaD não somente facilitaria muito o interesse pelo aprendizado, mas o acesso mais constante ao ambiente virtual de aprendizagem.



Figura 4 – Terceira Geração¹²

¹⁰ Este último faz relação aos jogos criados na *internet* a partir de acontecimentos e informações verídicas.

¹¹ “[...] adotando a definição de informação como ‘transmissão de conhecimentos’, nesse caso, a informação das narrativas dos games pode nem sempre aparecer de forma explícita, clara, como numa exposição de aula tradicional, ou numa manchete de jornal, de forma descritiva, mas de forma sedutora, pois ‘Quanto mais estivermos pessoalmente envolvidos com uma informação, mais fácil será lembrá-la’ [...]. Disponível em: <http://webmultimidia.blogspot.com/2009/06/conceitos_19.html>. Acesso em: 06 out. 2010.

¹² Disponível em <<http://www.andreadeak.com.br/2009/04/08/newsgames-jogo-da-mafia/>>. Acesso em 15 ago. 2011.

2.4. Quarta Geração: interatividade e personalização do conteúdo

Os infográficos de quarta geração ou infográficos animados permitem não só o acesso à informação, mas também à interação do leitor com a transmissão da comunicação infográfica. Um produto da infografia de quarta geração são os *mashups*¹³, que são *websites* ou uma aplicação da *web*, que combinam a funcionalidade ou conteúdo de fontes existentes tais como *Web Services* (através do uso de *API's*), *Web Feeds* (*RSS*, *Atom*) ou mesmo outros *sites* (por captura de tela). Para ambientes virtuais de aprendizagem que se caracteriza pelo acesso gratuito ao *software* incorporar novas aplicações também gratuitas, traz um enriquecimento ao ensino a distância. Principalmente aquele oferecido por universidades públicas onde o custo com a operacionalização é alto.

A combinação de dados capturados da *internet* para a educação a distância além de ser uma maneira criativa de construção do conhecimento traz à modalidade algo fundamental que é a interatividade, haja vista que, buscar informações, construir conhecimento e disseminar o aprendizado, passa pela questão da troca de comunicação dentro da modalidade.



Figura 5 – Quarta Geração¹⁴

¹³ Clicando em qualquer local do *mashup* o participante é direcionado a outra tela onde novas informações são dadas através de novos *feeds* de captura de dados na rede.

¹⁴ Disponível em <<http://www.ask500people.com/>>. Acesso em 15 ago. 2011.

O interessante é notar a harmonia entre texto e imagem, bem como, o processo linear de apresentação da informação durante o desenvolvimento das gerações de infográficos. De certa forma lembram e assemelham-se muito ao material didático impresso de uma disciplina qualquer. Enquanto que na Educação a Distância, a aproximação de ícones e textos faz parte do processo de ensino e aprendizagem como algo naturalizado e necessário.

3. Considerações Finais

A leitura sobre a infografia como alternativa para a EaD teve como objetivo propor o aprimoramento das metodologias de ensino na modalidade. Mas, mais do que isso, apresentar uma ferramenta interativa que ainda não foi utilizada na prática na modalidade não presencial. As várias gerações de infográficos apresentados corroboram a sua empregabilidade na educação à distância em um processo colaborativo, interativo, ou seja, comunicativo. O processo de mediação da metodologia proposta fica evidenciado pela participação de mediadores e mediados.

Na contracorrente da produção massiva das imagens nos veículos de comunicação e possivelmente de educação – pensando na internet e no computador – há a necessidade de reflexão sobre a exclusão que a mesma proporciona, separando os países do hemisfério norte das do sul¹⁵. Um estudioso desta tendência que observa a questão econômica e não geográfico é Pierre Lévy, que considera o crescimento do ciberespaço irremediável, porém este “servirá apenas para aumentar ainda mais o abismo entre os bem-nascidos e os excluídos” (LEVY, 1999, p.12). Por outro lado, com todas as possibilidades disponíveis a quem tem acesso a rede mundial de computadores e a educação não presencial e sendo a infografia um meio proposto pela comunicação como informacional, o importante é tentar viabilizá-la como método auxiliar à educação, seja nas revistas e jornais *on line* ou nos ambientes virtuais de aprendizagem. Espera-se com isso, que o abismo apontado por Lévy (1999) no que tange às desigualdades entre “os bem-nascidos e os excluídos” possa ser minimizado com o acesso aos conteúdos e ferramentas construídos para e disponibilizados pela *internet*.

Como metodologia educativa a EaD pode ser analisada como um território aberto a novas experiências, sendo essas relacionadas com a interatividade proposta pela *internet*, como apresentado pelos *mashups* e *newsgames*. Construir e compartilhar conhecimento através da infografia se apresenta de forma clara e possível para a modalidade: tornar um objeto de interesse individual em algo possível a discussão e construção coletiva, referendando assim a aprendizagem significativa.

¹⁵ Esse apontamento pode ser verificado no que diz respeito tanto à produção científica sobre a infografia, bem como, na sua utilização pelos veículos de comunicação. O Brasil ainda engatinha na utilização da ferramenta e apresenta poucas leituras sobre sua construção e utilização na Educação, enquanto que em países como Espanha e Estados Unidos a infografia já se apresenta como prática consolidada.

Referências

AGUADO, J. A. M.; VIZUETE, J. I. A. **TECNOLOGIA DE LA INFORMACIÓN ESCRITA**. MADRID: EDITORIAL SÍNTESIS, 1995.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

AMARAL, R. C. G. LIMITES DOS INFOGRÁFICOS JORNALÍSTICOS NA WEB: SISTEMATIZAÇÃO PRELIMINAR DE CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS E PRODUTOS SEMELHANTES. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, CURITIBA. **DT's - Divisão Temáticas e NP's - Núcleo de Pesquisas**. CURITIBA: 2009. p.1-14.

COLLARO, A. C. **PRODUÇÃO GRÁFICA: ARTE E TÉCNICA DA MÍDIA IMPRESSA**. SÃO PAULO: PEARSON EDUCATION, 2007.

LÉVY, P. **CIBERCULTURA**. SÃO PAULO: ED. 34, 1999.

MARCONDES FILHO, C. **Comunicação e Jornalismo**. A saga dos cães perdidos. São Paulo: Hackers Editores, 2000.

MAYER, R. E. **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. USA: Cambridge University Press, 2005.

MIRANDA, C. E. A.; RIGOTTI, G. F.; BEZERRA, C. C. O papel da educação visual e da iconologia na exaltação dos valores nacionais e na inclusão ou rejeição do estrangeiro. In: **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 33, p. 199-217, 2009.

SANCHES, V. **LA INFOGRAFÍA: TÉCNICAS, ANÁLISIS Y USOS PERIODÍSTICOS**. VALÈNCIA: UNIVERSITAT DE VALÈNCIA; CASTELLO DE OLANA: PUBLICACIONS DE LA UNIVERSITAT JAUME I; BARCELONA: UNIVERSITAT POMPEU FABRA; BELLATERRA: UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, SERVEI PUBLICACIONS, 2001.

TAVARES, A. P. M.; CARDOSO, A.; LAMOUNIER, E. Desenvolvimento de um Software para Aplicação da Teoria Cromática em Ambientes Virtuais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE REALIDADE VIRTUAL, 8, 2006, Belém. **Anais...** Belém: CESUPA, p.147-158).

VIANNEY, J.; TORRES, P., FARIAS, E. Universidade Virtual: um novo conceito de EAD. In: MAIA, C. (org.). **Ead.br experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003. p. 47-60.

Referências online

ALONSO, J. Grafía. El trabajo em um agencia de prensa especializada em infográficos. In: **Revista Latina de Comunicación Social**. 1998. Disponível em: <<http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/49inf6.htm>>. Acesso em: 3 jul. 2008.

BORRÁS, L.; CARITÁ, M. A. Infototal, inforrelato e infopincel. Nuevas categorias que caracterizan La infografia como ferramenta informativa. In: **Revista Latina de Comunicación Social**. 2000. Disponível em: <[HTTP://ull.es/publicaciones/latina/argentina2000/17borras.htm](http://ull.es/publicaciones/latina/argentina2000/17borras.htm)>. Acesso em 3 jul. 2008.

LETURIA, W. Qué es infografia? In: **Revista Latina de Comunicación Social**. 1998. Disponível em: <<http://ull.es/publicaciones/latina/z8/r4el.htm>>. Acesso em 3 jul. 2008.

VELHO, A.P. M. **O jornalismo e a infografia dos meios impressos como textos da cultura.** BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. 2009. Disponível em <<http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-velho-jornalismo-infografia.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

DIÁLOGO ENTRE PÓS-MODERNIDADE, SUJEITO E LEITURA: O PROCESSO DISCURSIVO E O VIRTUAL

Magna Campos

(UFSJ)

magkampus@yahoo.com.br

RESUMO: Na pós-modernidade, a leitura encontra-se enredada com outros espaços que configuram um novo local para o texto e novas textualidades, portanto, novos espaços de significação. Tais espaços, promovidos pelas novas TICs, têm proporcionado uma crescente multiplicação dos sistemas de significação.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, pós-modernidade, novas textualidades.

ABSTRACT: Na pos-modern times, reading is intertwined with other spaces which configure a new locus for the text and new textualities, consequently new spaces of signification. Such spaces, brought about by the new TICs, have caused a growing multiplication of the signifying systems.

KEY WORDS: Reading, pos-modern times, new textualities

RESUMÉ: Dans la postmodernité, la lecture est empêtré avec d'autres espaces qui composent un nouvel emplacement pour le nouveau texte et la textualité, par conséquent, de nouveaux espaces de sens. Ces espaces, promue par les nouvelles TIC ont apporté sur le nombre croissant de systèmes de signification.

MOTS-CLÉ: lecture, postmodernité, nouvelles textualités

Tratar da questão da leitura é sempre, e em qualquer tempo, um grande desafio devido às várias correntes de estudo que investigam o assunto e a diversidade de posições teóricas advindas desse “embate” entre as correntes. Todavia, aventuramo-nos neste desafio e tencionaremos apresentar neste ensaio algumas considerações que julgamos serem bastante pertinentes ao traçar um possível diálogo entre as questões envolvidas na pós-modernidade – que, consequentemente, afetam o sujeito-leitor, as identidades e a leitura produzida neste contexto pós-moderno. Ressaltamos que diante às várias concepções de pós-modernidade,

adotamos, neste trabalho, a que está relacionada ao processo de globalização, às novas tecnologias de comunicação e de informação, e à dissolução das categorias de tempo e espaço.

Paul Virilio (1998) *apud* Mota (2001, p. 194) narra a história moderna, organizada a partir da invenção de cinco motores: 1) o motor a vapor – que possibilitou a criação da primeira máquina que serviu à Revolução Industrial; 2) o motor a explosão – que propiciou o surgimento do avião; 3) o motor elétrico – que deu origem à turbina e possibilitou a visão noturna das cidades; 4) o foguete – que permitiu ao homem escapar da atração terrestre e obter a visão da Terra a partir da Lua; 5) o motor da inferência lógica – que permitiu o aparecimento do *software* e da realidade virtual.

É, pois, justamente com o maior desenvolvimento do *software* que notamos a passagem do moderno para o pós-moderno, visto que o conhecimento passou a ser liberado das limitações físicas do espaço. Atualmente o espaço torna-se irrelevante e o tempo aniquila-se, dissolve-se. No universo da informática e da *internet* as viagens acontecem à velocidade da luz e os espaços são atravessados sem tempo. A velocidade e a mobilidade tornam-se o novo mecanismo do poder. As pessoas que agem com maior rapidez, que mais se aproximam do momentâneo do movimento, são as pessoas que agora mandam. Surge o espaço virtual.

As fronteiras espaciais perdem o caráter de demarcar e restringir, abre-se o espaço para o global estimulado pelo intercâmbio de informações e de capital econômico que não mais precisam estar atrelados aos espaços de produção.

E por solicitação do espaço e do tempo vivido o sujeito pós-moderno acaba por assumir diferentes identidades. Diferentemente de duas outras formas de sujeito modernos, citados por Hall (2000): o cartesiano – racional, consciente, homogêneo – e o cognoscente (cognitivo) – capaz de se autocontrolar e controlar o outro (objetos, natureza, seres humanos), de controlar, pelo conhecimento, a própria aprendizagem (e o ensino), capaz, em última instância, de controlar os sentidos de seu dizer, na busca da (im)possível verdade única, objetiva e desinteressada, portanto, política e ideologicamente descomprometida – o sujeito pós-moderno apresenta-se como um sujeito fragmentado, inefável, múltiplo, atravessado pelo inconsciente e pela historicidade.

A identidade, conforme dá a entender Fairclough (2001), tem a ver com a origem social, gênero, classe, atitudes, crenças de um falante, e é expressa a partir das formas linguísticas e dos significados que esse falante seleciona, passando-se à maneira como o produtor de um texto [ou leitor] retextualiza a fala de um locutor, atribuindo a si mesmo uma identidade e outra a esse seu locutor. Por isso, não estaríamos lidando com uma única identidade, mas formas de identificações moventes.

Nessa perspectiva, Hall (2000, p. 12) salienta que a identidade pós-moderna é aquela em que o sujeito “está se fragmentando, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”.

Complementando Hall, a novidade nessa nova fase não está, apoiando-nos em Santaella (2007, p.97), no fato da identidade ser múltipla, pois a identidade humana é, por natureza, múltipla. A novidade está, isso sim, em tornar essa verdade evidente e na possibilidade de encenar e de jogar com ela até o limite máximo da transmutação.

Frente a esse cenário de fragmentação do sujeito pós-moderno, como ficaria a leitura, nossa proposta de diálogo?

Situado no entremeio (no *in between*), no espaço da ambivalência, entre a modernidade e a pós-modernidade, o sujeito-leitor produz sentidos a cada momento diferentes, mergulhado nos fios do interdiscurso e da pluralidade de vozes, diante de antigos ou de novos textos e novos suportes textuais.

Mas, antes de prosseguirmos, precisamos levantar algumas questões sobre leitura que favorecerão nosso diálogo.

Na perspectiva da modernidade, a leitura foi conceituada como decodificação (descoberta do sentido) ou como leitura como interação (construção do sentido, na vertente da compreensão).

Para Coracini (2005, p. 20), no primeiro caso, o leitor era um mero espectador em busca do sentido que se encontra de forma imanente, no texto ou na obra em apreciação. As palavras assim como as cores, as formas, os sinais, os gestos, os signos carregariam um significado inevitável e independente de qualquer condição. A função do leitor seria a de resgatar esse significado. Um olhar linear sobre o que é lido.

No segundo caso, leva-se em conta a existência dos sujeitos – autor e leitor – neste caso, a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o (sujeito-) leitor frente ao autor ou à obra, seja ela de que natureza for. Autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes do sentido possível e com o qual o leitor *interagiria* para construir esse sentido. Neste caso, o *autor(idade)* é responsável pelo sentido e vê-se legítima e juridicamente reconhecido como tal. E ele, conscientemente, imprime marcas de suas intenções no texto. Esse sujeito-autor seria, portanto, o centro de onde partem e para onde convergem os sentidos. Existiria, mesmo nesta acepção, certa linearidade da leitura.

Na perspectiva da pós-modernidade, a leitura figura na resultante da tensão entre a modernidade e a pós-modernidade e pode ser conceituada como *um processo discursivo* – sócio, histórico, cultural e ideologicamente constituído –, portanto, interpretativo, e, num segundo momento, como *processo virtual*, em virtude das novas tecnologias que medeiam a própria leitura. Essa concepção requer o reconhecimento de que o sujeito-leitor, o sujeito-autor e os sentidos são historicamente determinados, configurando um trabalho de interpretação que relaciona o texto a outros textos, ao discurso e ao interdiscurso que coabitam em nós e em nossa historicidade sociocultural.

Requer também, de acordo com Cazarin (2006, p. 1), que se reconheça que ler é sempre um gesto de interpretação que se constitui no momento crítico de uma relação entre

autor/leitor/texto. O leitor, ou melhor, o sujeito-leitor, não reconhece sentidos, não preenche lacunas, e sim, interpelado pela posição-sujeito (sujeito-leitor ou sujeito-autor) que o afeta, instaura seu próprio trabalho discursivo, (des)construindo o texto lido e atribuindo sentidos que não necessariamente são aqueles esperados pelo autor.

Assim, o “sujeito-leitor” produz e é “produto de sentidos ideologicamente cristalizados” (MARIANI, 2002, p. 107). Nessa visão, o sentido é socialmente construído e emerge das práticas sociais. Além disso, o sujeito-leitor age sobre o significado, construindo-o e se construindo através dele, através de sua interação com a linguagem e por meio da linguagem, com os outros indivíduos e com o mundo.

Ler é, então, enxergar o que o texto diz e o que ele não diz, é saber que ele só se constitui significativamente na relação com os vários sentidos produzidos pelos múltiplos sujeitos-leitores e coautores dos discursos. Para Coracini (2001, p.143), ler

pressupõe um sujeito que produz sentido, envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se, abrindo espaço para a heterogeneidade e para a subjetividade que vez por outra rompe a barreira porosa e opacificante das palavras e se deixa representar, de modo imprevisível, pela linguagem.

E ainda, tendo em vista a perspectiva de Rajagopalan (2002) *apud* Ferreira (2006, p.21), segundo a qual, o jogo identitário se expressa na linguagem, tomando em conta que linguagem é meio entre sujeito e mundo, é a lente pela qual o sujeito olha, constrói e intervém sobre o mundo. Dessa forma, é pelo/no movimento entre sujeito, linguagem e mundo que se pode postular identidade como construto, nunca acabada e fixada, mas sempre em transformação.

Transformação contínua que atinge também a leitura, pois não se trata mais de respeitar a *unidade do texto ou da obra* – essa que, aliás, não passa de uma falácia – e não se trata de respeitar as ideias principais *contidas no texto* ou as *intenções do autor*, que só fazem sentido no esquema racional, reduzindo tudo à possibilidade de controle [...] trata-se de amarrotá-lo [o texto], recortá-lo, pulverizá-lo, (des)contruí-lo. (CORACINI, 2005, p. 24). Sujeito-leitor que tem a ilusória sensação de controlar a origem de seu dizer e de controlar os efeitos de sentido que seu dizer-fazer é capaz de produzir.

Tratar a leitura na perspectiva da pós-modernidade implica adotarmos um conceito amplo de leitura que esteja afinado com o seu tempo, com o sujeito e as formas de identificação deste. Que reconheça outras formas de textos que não apenas o verbal e, portanto, várias possibilidades de leitura. Que trabalhe com uma concepção de linguagem, como meio de interação e como heterogênea, que significa considerar o esfacelamento do sujeito e a polifonia de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo ou de qualquer texto. O que nos remete sempre à noção de intertexto e de interdiscurso como constitutivos da textualidade. Portanto, nessa perspectiva, a leitura não seria uma atividade simplesmente linear e racional.

Talvez, essa nova perspectiva responda à pergunta suscitada por Silviano Santiago, no livro *O cosmopolitismo do pobre*, no item *Intensidades discursivas*, no qual ele trata da seguinte

questão: _ O que não se presta mais como concepção de leitura para a pós-modernidade? E responde: a leitura apenas como decodificação! E, novamente se pergunta e lança-nos, seus leitores, a mesma questão: _ O que significaria ler nos dias de hoje?

Mas adotamos na conceituação de leitura na perspectiva da pós-modernidade não apenas o processo discursivo, como também a leitura figurando como processo virtual. Restamos dissertar a esse respeito.

Uma das marcas mais típicas da pós-modernidade é a grande inovação e presença das tecnologias de informação e de comunicação (TICs) na nossa vida. Uma nova escrita surge daí e, aparentemente, novas maneiras de se nela penetrar. Uma leitura, diz-se, alinear, não hierarquizada, arborecente, em cascata, leitura de verdadeiros hipertextos.

No universo multimídia, diz-se que o leitor é um coautor do texto, pois este escolhe por onde navegar, o que “implodiria” a noção de autoria, entendida como se referindo a um único responsável pelo que está escrito. Teoricamente, não há um rumo certo, uma linearidade ou hierarquia, mas sim diversas virtualidades que o sujeito-leitor, aqui chamado de navegador, poderá construir pela seleção sequencial de *links*.

Diríamos, com base em Mota (2001), que essa é uma forma de ler bastante antiga (alinear e não hierarquizada), como a leitura da própria Bíblia, por exemplo – com sua organização em capítulos e versículos, que possibilita o trânsito livre entre as diversas unidades do texto, perpassados, muitas vezes, randomicamente. Além disso, essa hipótese de inovação se assenta sobre uma concepção muito restrita de leitura – tomada como decodificação ou como compreensão – já mencionadas. A leitura como prática discursiva, enxerga esse esfacelamento do texto e nela o sujeito-leitor atua efetivamente como um coautor do texto, na medida em que toda leitura configura um novo texto, pois toda leitura é um novo gesto de interpretação e de reconstrução da textualidade.

Para Coracini (2005, p. 36),

as noções de incompletude do texto, heterogeneidade e de autor enquanto instância meramente jurídica, responsável apenas pela organização singular do texto, não constituem prerrogativas do hipertexto, pois já se fazem presentes na perspectiva discursiva-desconstrutivista. É preciso, entretanto, observar que não se trata, nos dois casos, da mesma concepção de incompletude e de heterogeneidade: no caso da análise do discurso, a incompletude e a heterogeneidade são constitutivas de todo e qualquer texto, o que equivale a dizer que nenhum texto é uno [...] o texto escrito esconde [...] o interdiscurso, rastros de outros dizeres e que, vez por outra, emergem no intradiscurso.

As novas TICs ajudam, portanto, a configurar também um novo ambiente no qual os sujeitos-leitores encontram os textos em circulação, bem como novos formatos textuais e que, por seu turno, podem ser acessados de maneiras diferenciadas das anteriores, diferentes dos textos em circulação no papel, por exemplo. No entanto, talvez pela incipiência dessas novas

configurações, que figuram nas novas condições de produção da leitura, muitas questões têm sido levantadas como sendo novidades exclusivas da textualidade digital, pregando, muitas vezes, a ruptura entre o digital e o impresso, e, incorrendo, até mesmo em alguns casos, em uma certa confusão conceitual quando nomeiam toda essa textualidade como hipertexto. Ainda, talvez tão perigoso quanto essa confusão, em nosso entendimento, seja a tendência de alguns estudos isolar tal textualidade das demais e de seu entorno sócio-histórico e cultural, descontextualizando-a ou descontextualizando o leitor que se ocupa dessa manifestação de linguagem, mediada pelas novas TICs.

A fim de delimitar o escopo em que aqui trataremos a textualidade digital, delimitamos que, além de ser aquela presente na tela do computador, trataremos especificamente do hipertexto na internet, tendo em vista a sua maior inserção na vida das pessoas na atualidade e sua figuração como uma importante materialidade significativa trazida pelo ambiente *on-line*. Será a partir dessa delimitação que poderemos pensar a circulação dos sentidos na pós-modernidade e as prováveis consequências sobre a leitura e, conseqüentemente, sobre o sujeito-leitor. Vemos, ainda, no hipertexto e em suas peculiaridades uma nova possibilidade de pensar a relação autor-leitor-texto.

Quando falamos em textualidade digital é comum a associação com o termo hipertexto, todavia, alertamos que nem todo texto presente em ambiente eletrônico é um hipertexto. Um documento escrito no *word*, por exemplo, sem a adição de qualquer *hiperlink* que o vincule a uma rede conectiva com outros textos, mesmo que figure na *World Wide Web* (*www* ou *web*), não configuraria um hipertexto. Tal texto não ofereceria percursos “previstos” de leitura, sinalizada pela adição de *hiperlinks*, e, uma vez que fosse aberto na tela do computador, a única maneira de retornar a um caminho na web seria através da seta de retorno. Decorre daí que os *hiperlinks*, que são elementos que ajudam a caracterizar os hipertextos, precisam apresentar uma função textual e não apenas de navegação para dessa forma caracterizar o hipertexto digital. Sendo assim, podemos depreender que nem todo texto digital é um hipertexto.

No que se refere à questão da ruptura entre impresso e digital, não negamos que as diferenças existam, ou mesmo sugerimos que todos os estudos centrados na explicitação dessas diferenças sejam desprovidos de valor. Antes, cremos que é normalmente pela via do contraste que se pode melhor perceber onde estão as convergências e as divergências de um determinado objeto. Afinal, é pela diferença que se pode conhecer e estabelecer um significado. Contudo, acreditamos que o estudo do digital pode ir mais além e não deve se centrar naquilo que o aproxima ou o afasta do impresso, mas nas maneiras como faz serem integradas ou agenciadas mutuamente as modalidades – oral e escrita, visual e verbal e etc. –, as tecnologias e os usos da linguagem.

Estendemos à essa questão o argumento usado por Santaella, quando comenta a respeito do pensamento de Kerckhove (1997), referindo-se à ruptura da era impressa com a digital:

[que embora o autor(a)] tenha razão quando afirma que, quando uma nova tecnologia de comunicação é introduzida, lança uma guerra não declarada à cultura existente, pelo menos até agora, nenhuma era cultural desapareceu com o surgimento de outra. (SANTAELLA, 2003, p. 78)

Santaella (2003, p.77) cita seis eras culturais: oral, escrita, impressa, de massa, das mídias e digital, mas acrescenta que a era cultural anterior,

sofre reajustamentos no papel social que desempenha, mas continua presente. Não se trata, portanto, da passagem de um estado de coisas a outro, mas muito mais de complexificação, do imbricamento de uma cultura na outra, uma “multiplexidade”, para usarmos a expressão de Poster (1995: 21), de diferentes princípios em um mesmo espaço social. (SANTAELLA, 2003, p. 78)

Tendo por base que a escrita não fez sucumbir a oralidade nos processos informativos e comunicativos, mas tornou essas relações mais complexas, possibilitando, por meio da escrita, um maior distanciamento espaço-temporal entre indivíduos e os fatos; e depois, que a impressa não fez desaparecer o escrito à mão, mas possibilitou maior disseminação da escrita na sociedade e com ela a divulgação mais rápida de muitos textos e, conseqüentemente, da leitura. Assim, também, pensamos que o hipertexto não promove uma ruptura do impresso com o digital, uma vez que enxergamos esse relacionamento em termos de complexificação, tal qual postula Santaella.

No entanto, concordamos que o hipertexto, assim como os textos “tradicionais”, está sujeito às limitações e possibilidades inerentes ao meio no qual são configurados. Sem perder de vista, contudo, que o espaço (ciberespaço) *significa*, tem *materialidade* e não é indiferente em seus distintos modos de significar.

De acordo com Braga (2005), tomando como orientação os estudos realizados por Burbules e Callister (2000), o hipertexto é uma continuidade do texto impresso,

uma vez que recupera e expande formas de relações inter e intra-textuais já explorada nos textos impressos. As expansões ou os *links* de um hipertexto lembram, de certo modo, as notas que os autores incluem nos textos, ou as referências explicitamente feitas a outros estudos. (BRAGA, 2005, p. 759)

Todavia, segundo a autora, há uma diferença fundamental: na tela, essas ligações vão além de expansões e passam a ser centrais na estruturação do texto (Cf. BRAGA, 2004, p. 146).

Nesse íterim, elegemos a consideração de Xavier a respeito do que ele toma como hipertexto, no âmbito do trabalho de pesquisa realizado por ele, como aquela que melhor se aplica a nossa discussão. Xavier denomina hipertextos,

os dispositivos “textuais” digitais multimodais e semiolinguísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) que estejam *on-line*, isto é, os que estejam indexados à internet, reticuladamente interligados entre si. (XAVIER, 2002, p. 26) **aspas e parênteses do autor**

Portanto, é essa perspectiva de hipertexto, indexado à internet, no qual convergem em sua superfície várias manifestações semióticas que melhor atende aos estudos da leitura como processo virtual. Ainda que alguns estudiosos apresentem a distinção entre hipertexto e hipermídia – este último se referindo aos conglomerados de informação multimídia [ou seja, mistura de áudio, de vídeo, de dados] de acesso não sequencial, navegáveis através de palavras-chave semialeatórias – como é o caso, por exemplo, de Santaella (2003) para quem o primeiro seria fundamentalmente composto por segmentos verbais e o segundo referir-se-ia a textos hipermodais.

De acordo com Xavier, é no hipertexto, vinculado à internet, que a tecnologia de informação se materializa digitalmente: “é ele que aglutina os dados compostos em formato de textos, imagens e sons produzidos pelos cidadãos pós-modernos em um mesmo espaço de leitura e interpretação, a tela do computador” (XAVIER, 2002, p. 36). Para o pesquisador, o funcionamento do hipertexto materializou a agenda da pós-modernidade. Tal consideração é feita por Xavier em concordância com o pensamento dos teóricos do hipertexto citados por ele – Landow (1992), Bolter (1991), Tuman (1992) e outros – a respeito de haver uma conexão entre hipertexto e a crítica pós-moderna. Segundo esses autores, conforme propõe Xavier (2002, p.36), “é necessário abandonar o sistema conceitual baseado nas ideias de centro, margem, linearidade, para dar lugar a multilinearidade, aos nós, às ligações e às redes”, condições e possibilidades apresentadas pela pós-modernidade. E nesse âmbito, o hipertexto seria a materialização dessa reivindicação.

No caso do hipertexto, trabalha-se com textos que remetem a um mesmo autor ou a diferentes autores; sua incompletude é visível, isto é, o texto aqui é forma que aponta para alguns sentidos possíveis, autorizados pelos excertos, que, evidentemente, assumem significados diferentes conforme a combinação feita através do acionamento de um ícone ou uma tecla, por exemplo. Trata-se, portanto, de textos ou de fragmentos textuais que se somam, cada qual constituindo uma unidade em si. Aqui é o meio que permite, por opções sucessivas, combinar textos de modo a construir sempre textos diferentes. Entretanto, a função do sujeito-leitor como aquele que constrói sentidos permanece. O que muda, no caso do texto/papel e do texto/tela, é, muito possivelmente, a relação do sujeito com o texto, seja na atividade de produção, seja na atividade de leitura.

Considerações Finais

Portanto, no diálogo entre pós-modernidade, sujeito e leitura verificamos que há muitos pontos de encontros e que todos, por serem constituídos pela linguagem, apresentam as mesmas afetações e intercâmbios.

Se, como depreendemos a partir das propostas de Coracini (2001; 2005), ler é saber que *o sentido é em meio a outros*, precisamos considerar que, na pós-modernidade, os caminhos para esses outros também circulam em outras conjunturas da significação, na textualidade digital. Além disso, o sujeito-leitor, ao ler, produz sentidos possíveis para uma textualidade, seja ela impressa ou digital, sendo orientado pelos processos não só sócio-históricos e ideológicos, mas também pelos processos identitários. Tal sujeito-leitor é posicionado pelas injunções discursivas que o envolvem e inscrevem-no historicamente na digitalidade crescente contemporânea.

Todavia, sabemos que a realidade do acesso às TICs ainda é restrita a uma parcela da população, enquanto boa parte ainda figura à margem do letramento tecnológico. Em um tempo em que, segundo Bauman (2001), são as inovações nos *softwares* que processam a modernidade líquida, fase correspondente à pós-modernidade para outros autores, ainda encontramos, por exemplo, muitas escolas que não apresentam *hardwares* básicos – como bibliotecas e computadores – em suas instalações. Fato que configura um cenário, no mínimo, desafiador para a inscrição dos sujeitos na digitalidade apontada, pois, para muitos, seria a escola a mediadora desse processo.

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRAGA, Denise Bértoli. Hipertexto: questões de produção e de leitura. **Revista Estudos Linguísticos** XXXIV, p. 756-761, 2005.
- BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L.A. e XAVIER, A.C. (Orgs.) **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2004.
- CAZARIN, Ana Ercília. A leitura: uma prática discursiva. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, vol.6, n.2, maio/ago. 2006.
- CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 2001.
- CORACINI, Maria José. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: CARVALHO, Regina Célia; LIMA, Paschoal (Orgs.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p.15-44.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FERREIRA, Dina M. M.. **Não pense, veja: o espetáculo da linguagem no palco do Fome Zero**. São Paulo: Annablume/ Fapesp. 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MARIANI, B. S. C.. Leitura e condição do leitor. In: Yunes, E. (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

- MOTA, M. R. P. Leitura e Tecnologia: ainda a questão do meio e da mensagem. IN: **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTIAGO, Silvano. **O cosmopolitismo do pobre**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.
- XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. f. 220. Tese (doutorado) – Curso de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

O LABIRINTO DA ELFA: PRODUÇÃO DE UM GAME DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

Amanda Amorim Costa e Silva

(Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)

amandita2000@gmail.com

Sérgio Paulino Abranches

(Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)

sergio.abranches@gmail.com

RESUMO: Este artigo sistematiza um estudo realizado a partir do desenvolvimento de um game didático e sua aplicação numa turma de Ensino Médio. Como resultado, constatamos que os estudantes recebem o ensino apoiado em mídias com entusiasmo e que a utilização da hipermídia oferece estímulo aos diversos sentidos, favorece o realismo na representação de situações-problema e promove maior interatividade.

PALAVRAS-CHAVE: hipermídia, games, software educativo.

ABSTRACT: This article explores a research about the development of an educational game and its application in a class of high school. As a result, we find that students receive instruction supported by media enthusiastically and the use of hypermedia offers several ways to encourage learning, favoring realism in the representation of problem situations and promoting greater interactivity.

KEY WORDS: hypermedia, games, educational software.

RESUMÉ: Cet article explore une étude de l'élaboration d'un jeu éducatif et de son application dans une école. En conséquence, nous constatons que les étudiants reçoivent un enseignement en utilisant les médias avec enthousiasme et que l'utilisation de l'hypermédia offre la nouveauté plus de relance privilégie le réalisme dans la représentation des situations problématiques et de promouvoir une plus grande interactivité.

MOTS-CLÉ: hypermédia, jeux, logiciels éducatifs.

Introdução

Na atualidade, grande parte dos espaços pelos quais circulamos diariamente encontra-se fortemente permeada por tecnologias digitais, solicitando-nos algum tipo de familiarização com sistemas informatizados de todo o tipo, sem mencionar os próprios aparelhos que carregamos conosco (*smartphones*, *netbooks*, câmeras digitais) dentro de nossas bolsas ou mochilas e, às vezes, no exíguo espaço de um bolso. Influenciados por essa era tecnológica formidável, somos levados a pensar sobre os impactos que essas novas tecnologias digitais terão (ou já estão tendo) nas práticas de ensino e nos processos de aprendizagem.

Dentre as possibilidades abertas pela informática, destacam-se os “documentos hipermídia”, ou seja, aqueles que nos permitem mesclar diversos tipos de mídias (texto, imagem, áudio, vídeo, animação etc.) em um único documento. O uso educacional desta “hipertecnologia” abre um instigante campo de investigação e, de praxe, suscita dúvidas: há vantagem didática na produção e utilização pedagógica de mídias audiovisuais integradas em comparação a uma mídia mais textual? Como o aluno recebe o material didático hipermídia em sua rotina escolar?

Essas são as questões básicas que amarram nossa pesquisa e nortearam a produção de um hiperdocumento com fins educativos para ser testado em uma turma do ensino regular. O aporte teórico que embasou a produção de nosso documento hipermídia será brevemente descrito nos tópicos seguintes, começando pela descrição dos elementos fundamentais que constituem um hiperdocumento, passando pelas implicações técnicas e pedagógicas que envolvem a elaboração desse tipo de produto para contexto educativo.

Em seguida, nossa metodologia demonstrará de que forma concebemos nosso produto no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o aplicamos em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CAp) da mesma instituição, destacando que a observação participante e o questionário mostraram-se bastante adequados à nossa investigação, pois a observação do comportamento individual dos alunos durante a experiência permitiu compreender de maneira mais significativa as respostas que foram dadas às questões. Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica, o desenvolvimento do software, sua aplicação e a sistematização dos resultados se deu no período entre julho de 2009 e junho de 2010.

O leitor poderá perceber que, ao longo do artigo, o hiperdocumento que desenvolvemos é tratado como ferramenta de ensino e também como ferramenta de avaliação da aprendizagem. Isso se deve ao fato de o aplicativo criado ser um software de imersão que serve aos dois propósitos. Por fim, traremos à tona nossas conclusões a respeito do estudo e como o resultado deste trabalho fortaleceu algumas de nossas determinações, gerando novas inquietações ainda por investigar.

1. Hipertexto e educação: bifurcação, encruzilhada ou caminhos paralelos?

Embora a lógica "hipertextual" não seja, em si mesma, pedagogicamente pensada, há em sua estrutura, sem dúvida, algo semelhante à forma tipicamente humana de raciocinar. Vannevar Bush (1945) apud Carvalho (1999), ao idealizar a lógica do hipertexto inspirou-se na lógica de associação utilizada pela mente humana para interligar conhecimentos. Souza (1998) também se refere à questão e salienta a possibilidade de encontrarmos semelhança entre a lógica dos hiperdocumentos e a forma de recuperação da informação na memória humana.

Outra semelhança entre a nossa mente e a lógica do hipertexto é levantada por Carvalho (1999) a partir do trabalho de Conklin (1987a), ao se referir ao fato de que a nossa forma de pensar se apóia em várias fontes simultaneamente e desenvolve ideias paralelas. Estes recursos assemelham-se ao hipertexto, onde o leitor pode percorrer os diversos nós em busca de informações seguindo os caminhos que preferir.

De toda forma, as alegações acima, por si sós, não garantem qualquer sucesso na utilização de hiperdocumentos como ferramenta educativa, ao invés, propõe um desafio: como planejar o uso educativo, i.e., intencional, dessa aparente aleatoriedade? Como organizar essa experiência para que o proveito pedagógico seja maximizado?

Qualquer análise sobre desenvolvimento em hipermídia aconselha que a sua estrutura seja adequada ao conteúdo e às atividades que serão executadas pelo usuário, em especial se este documento tiver finalidades educativas. Isso permitirá dosar um nível seguro do controle a ser dado ao utilizador para a navegação.

Carvalho (1999) enumera diversos requisitos, com base em vários autores, para um trabalho competente no desenvolvimento de estruturas hipertextuais; mas as observações de Shirk (1992) são as mais relevantes: ser experiente no ensino do conteúdo, possuir ampla compreensão a respeito das diversas formas sob as quais o conteúdo pode ser estruturado, e entender como podem ser relacionadas as diferentes partes que o constituem.

Essa integração **conteúdo – sistematização – possibilidades técnicas** deve ser feita com bastante critério, e um dos primeiros passos para tentar garantir essa sinergia é começar compreendendo, a partir do planejamento, como os elementos essenciais do hiperdocumento (nós, ligações, interface – e mídias) se articulam.

Um **nó** pode ser um texto (de extensão variável), uma imagem, um vídeo, uma animação, um arquivo de som, eles representam a fragmentação da informação contida em um hiperdocumento. Carvalho (1999: 65) destaca o que chama de “três regras de ouro” do hipertexto, oferecidas por Shneiderman (1989):

- (1) *uma grande quantidade de informação é organizada em numerosos fragmentos.*
- (2) *os fragmentos relacionam-se entre si.*

(3) o utilizador necessita de uma pequena fracção de informação de cada vez.

Os nós estão unidos por ligações¹, são os links que podem fazer a ponte, por exemplo, entre um texto e outro texto que esteja dentro ou fora do próprio hiperdocumento. É possível também que um link faça uma ligação a um trecho (ou referência) no próprio texto; a um trecho (ou referência) em outro texto; a um arquivo de áudio, vídeo e uma infinidade de formatos de arquivos. Usualmente as ligações são associativas, são uma espécie de rede semântica onde o destino do hyperlink costuma estar sempre relacionado ao conteúdo do nó no qual se origina.

A interação do usuário com os nós através dos links se dá sempre no contexto da interface, terceiro elemento de um hiperdocumento. Podemos defini-la como: "(...) o aspecto externo do documento (...), o que o utilizador vê do hiperdocumento, facultando todo o processo de interação entre aquele e a informação disponível" (Carvalho, 1999: 79).

É a interface que permite ao usuário criar um modelo mental do hiperdocumento. Este modelo é fundamental para o entendimento de como o documento funciona e o que deve o usuário esperar quando interage de determinada maneira, proporcionando confiança para a navegação. Entendida desta forma, percebemos que há, para a interface, duas funções: ser a superfície que permite o contato com a informação e, ao mesmo tempo, uma forma para o conteúdo.

Sendo as interfaces em hipermídia espaços que suportam grande dinamicidade, Souza (1999) aponta recomendações fundamentais com base no estudo de Stutcliffe e Faraday (1994) para o planejamento dessa interação multimídia. Segundo Souza (1999, p. 32),

A proposta de Sutcliffe & Faraday está direcionada para questões sobre como escolher as mídias apropriadas e apresentar a informação necessária à tarefa do usuário. (...) Isso envolve a determinação de onde (em que momento do sistema) e qual o tipo de mídia que melhor satisfaz as necessidades de comunicação do assunto corrente.

Além da escolha das mídias mais adequadas à representação da informação, os autores propõem que sejam levadas em consideração mais algumas questões de ordem cognitiva, como os fatores que prendem a atenção do utilizador, a sincronia na utilização simultânea de dois ou mais tipos de mídias e as limitações dentro das quais trabalha a memória humana.

¹ As "ligações" também costumam ser chamadas de links, hiperlinks, âncoras e *link source* (fonte de ligação).

2. Arquitetura de Informação: levantando as paredes bloco a bloco

Já foi visto que durante a concepção de um hiperdocumento é necessário que se pense na maneira como a informação será distribuída pelos nós e em como esses nós serão hiperligados, levando-se em consideração o tipo de informação e as mídias a serem implementadas e como se pretende que a navegação se realize. Geralmente essa construção é concebida a partir de uma metodologia de arquitetura de informação observando uma série de elementos, e dentre eles há um conceito-chave: usabilidade.

A usabilidade é o grau de eficiência, efetividade e satisfação que um produto é capaz de oferecer a usuários específicos através de sua utilização para alcançar determinados objetivos em contexto específico de uso.

Reis (2007) especifica cinco atributos associados à usabilidade:

- o **Facilidade de aprendizagem:** o quão rápido o usuário é capaz de interagir com o sistema já na primeira utilização.
- o **Eficiência de uso:** nível de produtividade oferecido pelo sistema após o usuário ter aprendido a utilizá-lo.
- o **Facilidade de memorização:** grau de retenção do que foi aprendido sobre o uso do sistema após certo tempo sem utilizá-lo.
- o **Baixa taxa de erros:** em que medida o sistema induz o usuário a cometer erros e o quanto essas situações permitem ao usuário se recuperar.
- o **Satisfação subjetiva:** o quanto de felicidade sente o usuário por utilizar o sistema.

Nem sempre todos os atributos citados acima são compatíveis, de maneira que algumas escolhas devem ser feitas durante a concepção do produto a partir das prioridades estabelecidas para o projeto.

3. Sobre a eficiência educativa de hiperdocumentos: utilizando armas e habilidades

As expectativas ligadas à possibilidade da utilização educacional de hiperdocumentos estão ancoradas em alguns pressupostos partilhados – em muitos casos – por pesquisadores e professores (Carvalho, 1999). Para efeito deste artigo, nos deteremos apenas no pressuposto de que a representação da informação por diversas mídias seria uma vantagem dos hiperdocumentos. A idéia central deste pressuposto reside no fato de que o conhecimento pode ser armazenado em um hiperdocumento sob diferentes formas: texto, som, imagem, animação, vídeo, oferecendo um número maior de estímulos sensoriais, permitindo que o

conhecimento seja entendido sob diversos aspectos e proporcionando a criação de um modelo mental multidimensional da informação.

Segundo Carvalho (1999), a contribuição mais importante para este entusiasmo com as diversas mídias parece ser oriunda da Teoria da Codificação Dual, de Paivio. Esta teoria defende a existência de duas funções cognitivas separadas, especializadas em organizar e codificar informações visuais e verbais. A possibilidade de armazenar informações em sistemas cognitivos diferentes sugere que as informações armazenadas nos dois sistemas seriam mais facilmente lembradas que as armazenadas em um só.

4. O labirinto da Elfa: a metodologia e as opções didáticas, técnicas e estéticas

Nossa pesquisa produziu um hiperdocumento didático usando de forma intensiva recursos audiovisuais para trabalhar as leis de Newton com um grupo de 35 alunos do Ensino Médio do CAP, como já citado. A observação participante e o questionário foram os instrumentos de pesquisa adotados, e o experimento foi realizado em laboratórios de informática do Centro de Educação da UFPE, levando o tempo de 1 hora/aula para exploração do hiperdocumento por parte dos alunos e mais 1 hora/aula para que todos pudessem responder ao questionário de usabilidade.

As discussões que precederam o desenvolvimento do hiperdocumento nos conduziram à escolha do formato de jogo de computador, também conhecido como game. Nesse sentido, foi inestimável a colaboração que tivemos do professor Ricardo Amaral que leciona Física no CAP da UFPE. A experiência do professor no ensino de Física com RPG2 (um jogo de interpretação no qual os jogadores adotam papéis de personagens e um sistema de regras dentro do qual devem atuar para conduzir uma história) foi de suma importância para o desenvolvimento do nosso software.

Embora o marco teórico que adotamos não trate de forma específica sobre o desenvolvimento de games, nos sentimos confortáveis em desenvolvê-lo, pois o jogo de computador é também um documento hipermídia, de maneira que toda a fundamentação teórica referenciada é válida para o nosso produto.

Dentre as opções pedagógicas que elegemos desde o início como guias de nosso trabalho, podemos citar o compromisso em não reduzir a avaliação da Física apenas ao uso de algoritmos, nossa proposta didática foi de buscar a mobilização das aprendizagens num contexto de desafios que procurassem, de forma mais marcada, avaliar o nível de intimidade

² O jogo que desenvolvemos no âmbito dessa pesquisa não é um RPG, mas uma espécie de Aventura Solo na qual um único jogador percorre a aventura sozinho, fazendo escolhas quanto ao percurso no desenrolar do jogo.

dos alunos com a linguagem da Física e o pensamento lógico-matemático, muito mais do que o uso mecânico de algoritmos para a solução de cálculos.

Tendo nossa proposta didática definida, implementamos o projeto do software: uma aventura na qual o aluno deveria atravessar um labirinto (o Labirinto da Elfa³) para chegar à Vila dos Elfos e conhecer o seu hóspede e convidado especial. A identidade do hóspede seria mantida em segredo até que os alunos atravessassem todo o labirinto e chegassem à vila, mantendo o clima de suspense até o final da aventura. E, para poder fazer a travessia, seria necessário resolver oito situações-problema de Física espalhadas pelo labirinto. Procuramos conciliar as leis de Newton ao contexto de fantasia sem perder o rigor científico e procurando balancear o nível de dificuldade dos problemas.

Outra de nossas preocupações foi garantir o feedback significativo que o software deve dar ao usuário. Se o aluno falha na tentativa de solução de um desafio, o software deve não apenas reportar o erro, mas deixar explícito para qual o tipo de relação que ele precisaria ter construído para responder corretamente. Essa preocupação em reportar o tipo de raciocínio que o aluno deveria ter construído para compreender as leis da Física se deve à natureza da maior parte dos desafios que foram propostos. Em geral, os desafios que criamos expunham uma situação problema que deveria ser resolvida respeitando-se as leis de Newton. Por exemplo, se havia um desabamento no labirinto e os escombros precisavam ser removidos do caminho, uma legenda explicava: a) a massa dos blocos; b) os tipos de forças que deveriam ser mobilizadas para que os blocos fossem suspensos; c) os valores dessas forças e as relações entre elas. Com base nessas informações, o aluno deveria construir um raciocínio que lhe permitisse expressar todo o processo de remoção dos blocos através de uma fórmula.

Esse tipo de situação problema solicita do aluno a mobilização de seu conhecimento sobre as leis de Newton e a sua capacidade de expressar esse conhecimento através de uma fórmula coerente. Caso a fórmula escolhida pelo aluno não expressasse corretamente a situação exposta, caberia ao software ajudá-lo a entender o raciocínio requerido pela situação.

Em sinergia com a nossa proposta pedagógica, as opções tecnológicas que adotamos para a produção do game foram pautadas pela convicção de que aquilo que se desenvolve em sala de aula, e para a sala de aula, precisa ter tanta qualidade quanto possível.

Se isso é verdadeiro para o aspecto pedagógico (aprendizagem bem coordenada, interativa, contextualizada, motivadora) também o é para as opções tecnológicas e estéticas que norteiam a prática pedagógica apoiada em hipermídias. Assim, quase toda a interface foi desenvolvida utilizando tecnologia 3D (ver Figura 1) para a produção de cenários, personagens realistas e animações. A sonorização do jogo, aspecto fundamental para criar a atmosfera da aventura, foi um elemento estético também bastante elaborado. Nosso intento era de nos

³ Resumidamente, elfos são seres da Mitologia Nórdica, com aparência semelhante a das fadas, imortais, dotados de poderes mágicos e habilidades no uso de arco e flecha, muito explorados em jogos e filmes de fantasia medieval, como a trilogia O Senhor dos Anéis.

aproximarmos tanto quanto possível dos jogos profissionais, com uma interface atraente, bem elaborada, e uma estética que inserisse o aluno nas situações.



[Figura 1 - imagem de uma tela do game O Labirinto da Elfa]

5. O Labirinto da Elfa: uma experiência newtoniana hipermidiática

O questionário que elaboramos para ser respondido pelos alunos após a experiência com o jogo apresentou questões que buscaram avaliar o nível de usabilidade global (tecnológica e didática) do game. Um dos quesitos sobre os quais os alunos foram chamados a se posicionar foi o da facilidade de utilização do jogo (aplicação de regras e navegação do labirinto). Um hipertexto com fins didáticos precisa ser fácil de navegar e ter suas regras de utilização bastante claras de maneira que o tempo pedagógico possa ser aproveitado o máximo possível com a prática educativa em si, e menos com instruções de uso e reorientações dadas a meio caminho.

A capacidade de relembrar em outras situações a forma de utilização da interface e as regras do jogo é outro elemento bastante relevante para ser avaliado nesse tipo de experiência pelas mesmas razões acima. Ainda em relação à usabilidade de interface/sistema, foi avaliada a clareza da função de cada um dos elementos de interface (botões, armas, caixas de texto etc.), condição indispensável para a intuitividade.

O quesito “diversão” também foi avaliado e, embora a média obtida tenha sido boa, ela parece ter sido prejudicada pela estratégia de punição do jogo (fazer o aluno retornar a

estágios anteriores do labirinto), pois alguns estudantes com mais dificuldades para solucionar os desafios precisaram retroceder diversas vezes. Já outros alunos consideraram que o elemento da diversão está vinculado ao gosto pela disciplina.

O quadro abaixo exhibe as médias obtidas em cada quesito avaliado na primeira parte do questionário.

Médias obtidas pelo software nos quesitos que pediam atribuição de notas

Quesito	Facilidade de utilização do software	Facilidade de memorização das formas de funcionamento do sistema	Clareza e intuitividade da interface	Diversão
Média	9.0	8.9	9.6	8.1

[Quadro 1 – médias atribuídas pelos alunos aos quesitos de usabilidade do software]

Na segunda parte do questionário os alunos se posicionaram sobre outras questões, de ordem mais pedagógica que técnica, não atribuindo notas, mas fazendo considerações. Uma das questões foi a clareza dos enunciados. A maior parte dos posicionamentos considerou que as situações-problema estavam claras e bem elaboradas, com exceção de três alunos que alegaram ter tido dificuldades muito pontuais no entendimento de alguma questão.

Foi possível, também, receber as considerações dos estudantes quanto ao uso dos vários tipos de mídia (áudio, vídeo, texto, imagens estáticas, etc.) na produção do jogo, e o retorno que tivemos foi bastante positivo. Vejamos como os alunos J e Q, respectivamente, assumem as vantagens, lúdicas e didáticas, no uso da hipermídia ao responderem à pergunta “você considera que os recursos multimídia (áudio, vídeo, texto, ilustrações, etc) foram bem utilizados? (justifique)”:

“Sim, pois eles nos ajudaram a compreender o jogo e ao mesmo tempo o deixou divertido”.

“Sim. Todos eles facilitaram a compreensão do jogo e o deixou mais atraente”.

Várias considerações feitas pelos estudantes sugerem que pode haver um feliz casamento entre o didático e o multimidiático. Nada mais natural, portanto, que a escola se aproprie dessas linguagens. Para Cloutier (1975 apud CARVALHO, 1999), além dos variados

estímulos sensoriais proporcionados pela linguagem audiovisual, ela consegue recriar o real e conduzir o usuário a lugares, até então, não imaginados. O autor ainda aponta para a vantagem de que a multimídia favorece o desenvolvimento de modelos mentais mais dinâmicos que vão se completando pela percepção de representações múltiplas.

Outro elemento para o qual solicitamos considerações, e que está intimamente ligado a essa questão, foi o uso de tecnologia 3D para a criação dos cenários e personagens. É de se esperar que cenários, personagens e animações mais realistas favoreçam o que aponta Cloutier sobre as possibilidades de recriar o real e inserir o aluno na experiência.

Todas as considerações feitas pelos estudantes, nesse âmbito, foram unânimes ao afirmarem que o uso de ferramentas 3D para a produção do jogo agregou valor à experiência do usuário. Vejamos as respostas dos alunos M, N e P (respectivamente transcritas) à questão: “você considera que os personagens e cenários criados e animados em 3D tornaram o jogo mais atraente e divertido? (justifique)”:

“Sim, pois a movimentação parece ‘real’”.

“Sim, porque fica mais bonito e ajuda na compreensão”.

“Sim. Essa característica faz com que o jogador se sinta no interior do cenário do jogo”.

Por fim, os estudantes foram solicitados a se posicionar sobre as atuais práticas de avaliação da aprendizagem em contraposição à forma de avaliação apoiada em hipermídia. As respostas só vieram confirmar aquilo que já imaginávamos: os alunos consideram o estudo e a avaliação apoiadas em hipermídias uma experiência mais agradável. Todas as considerações que recebemos sinalizavam neste sentido, como as respostas dos alunos O, P e K, respectivamente transcritas, à pergunta “se a sua escola diminuísse o uso de testes e provas tradicionais que usam apenas texto e algumas figuras em preto e branco numa folha de papel, e passasse a usar jogos como esse para avaliar a aprendizagem dos alunos, seria mais agradável estudar e fazer provas? (justifique)”

“Sim, muito mais descontraído, talvez desse vontade de estudar”.

“Sim. O jogo proporciona mais dinâmica ao estudo da matéria”.

“Sim, porque os jogos divertem ao mesmo tempo que ensinam”.

Queremos deixar claro que não defendemos que seja necessário trocar todo o material de ensino e avaliação por jogos, até porque a prática pedagógica apoiada em hipermídias não se resume a utilização de jogos. Além disso, as novas tecnologias não necessariamente antagonizam com as tecnologias de ensino tradicionais, embora nos forcem a uma releitura. De toda forma, ficou evidente que a reação dos alunos validou as recomendações da bibliografia e sinalizou que há alguma vantagem no uso da hipermídia pedagógica sobre as práticas tradicionais, seja pelo caráter lúdico, pelo dinamismo, pelo realismo ou pelas vantagens da

simulação, fortalecendo a nossa convicção de que o aluno está preparado para receber esse tipo de instrumento. Estaremos nós, professores, à vontade para aceitar o desafio?

6. Considerações finais

Apesar de ser um campo de estudos ainda em início, com vários nichos de pesquisa quase inexplorados como o dos games e outros tipos de hiperdocumentos para fins didáticos, a cada novo estudo aumentam as evidências que fortalecem o entendimento de que as práticas educacionais precisam se renovar, o que não significa abandonar o velho, mas abrir espaço para o novo.

A escola contemporânea, em todo o mundo, precisa se oxigenar para aprender a ensinar melhor. E em casos como o do Brasil, onde a escola pública e gratuita ainda carece muito de qualidade, o desafio se torna ainda maior, pois é preciso se recriar e ainda dar um salto de qualidade no processo de ensino.

Nosso estudo indica, acreditamos, haver vantagem didática no uso da hipermídia em contexto educacional. Tanto pelo que pudemos observar durante a experiência dos alunos (intimidade com o computador, determinação em mobilizar conhecimentos, empolgação), como também pelo que foi possível extrair de suas próprias respostas ao questionário sobre a experiência, indicando que o alunado recebe de forma muito positiva a introdução da hipermídia em seu cotidiano escolar. A estimulação de vários sentidos, a dinamicidade, o recriar da realidade, a inserção do aluno na experiência pela interatividade são vantagens relatadas pelos próprios estudantes e coincidem com alguns dos princípios orientadores de nosso trabalho.

Ainda há muito a ser explorado e descoberto; muito a ser validado e divulgado. Será que uma unidade didática ou uma disciplina trabalhada com recursos hipermídia promoveria melhores resultados de aprendizagem para os alunos? Será que jogos de computador com fins didáticos para múltiplos usuários **podem propiciar a aprendizagem colaborativa?**

Todas as oportunidades que possam ser ofertadas para o estudo e o aprimoramento da tecnologia educacional, campo fértil de investigação, são de fundamental importância para o desenvolvimento do nosso país, o fortalecimento da nossa educação, a qualificação dos nossos docentes e, em última instância, para o sucesso de nossas crianças e jovens como sujeitos ativos, autônomos e colaborativos em uma sociedade da informação e do conhecimento.

Referências bibliográficas

- CARVALHO, A. A. A. C. *Os Hipermedia em Contexto Educativo*. Tese de doutorado em Educação. Universidade do Minho. Braga, Portugal: Lusografe, 1999.
- CONKLIN, J. Hypertext: An Introduction and Survey. *Computer*. [S.L.] 1987a.
- CONKLIN, J. *A Survey of Hypertext*. MCC Technical Report. [S.L.] 1987b.
- GOMES, A. V. *Uma Abordagem Centrada no Usuário para Ferramentas de Suporte a Atividades Docentes em Ambientes de Educação a Distância On Line*. Tese de doutorado em Ciência da Computação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.
- LANDOW, G.P. *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1992.
- LEÃO, L. *O Labirinto da hipermídia - arquitetura e navegação no ciberespaço*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- LUCENA, C.; FUKS, H. *A Educação na Era da Internet*. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.
- PANIZZA, J. F. *Metodologia e processo criativo em projetos de comunicação visual*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2004.
- REIS, G. A. *Centrando a Arquitetura de Informação no Usuário*. Dissertação de mestrado em Ciência da Computação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- SANCHO, J. M. *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SHIRK, H. N. Cognitive Architecture in Hypermedia Instruction. In E. Barret (org.), *Sociomedia: multimedia, hypermedia, and the social construction of knowledge*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1992.
- SHNEIDERMAN, B. Reflections on Authoring, Editing, and Managing Hypertext. In E. Barrett (org.), *The Society of Text: Hypertext, Hypermedia, and The Social Construction of Information*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1989.
- SHNEIDERMAN, B. *Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1992.
- SOUZA, D. C. *Hipermídia Aplicada ao Ensino Técnico de Nível Médio*. Dissertação de mestrado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 1998. Disponível em: <http://www.eps.ufsc.br/disserta98/delmar/index.htm>
- Acesso em: janeiro – março de 2005.