



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

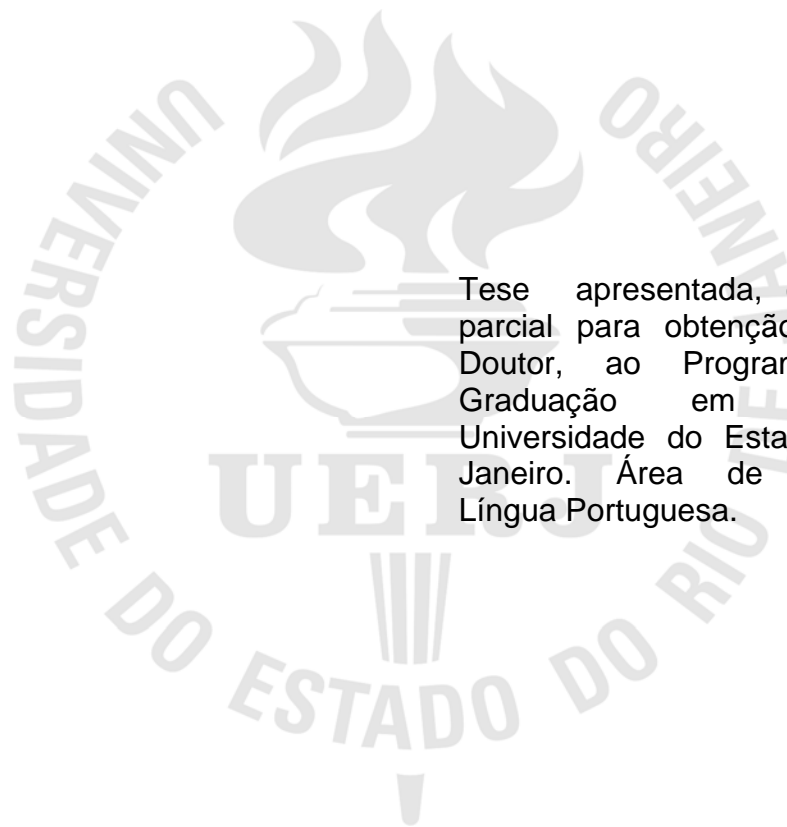
Carmem Lúcia Quintana Pinto

**Se(r) um leitor num ambiente virtual de aprendizagem:
a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no
ensino superior**

Rio de Janeiro
2013

Carmem Lúcia Quintana Pinto

**Se(r) um leitor num ambiente virtual de aprendizagem:
a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no ensino superior**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

P659	<p>Pinto, Carmem Lúcia Quintana. Se(r) um leitor num ambiente virtual de aprendizagem: a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no ensino superior/Carmem Lúcia Quintana Pinto. – 2013. 228f.</p> <p>Orientadora: Maria Tereza Gonçalves Pereira. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Leitura (Ensino superior) – Teses. 2. Redação acadêmica - Teses. 3. Educação à distância – Teses. 4. Aprendizagem - Teses. 5. Técnica cloze – Teses. 6. Realidade virtual no ensino superior – Teses. 7. Calvino, Italo, 1923-1925 – Crítica e interpretação - Teses. I. Pereira, Maria Tereza Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU: [0028+003] : 378</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carmem Lúcia Quintana Pinto

**Se(r) um leitor num ambiente virtual de aprendizagem:
a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no ensino superior**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa

Aprovada em 15 de maio de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. André Crim Valente
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Maria Teresa Tedesco
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Maria Lília Simões de Oliveira
Departamento de Letras da PUC - Rio

Prof^a. Dra. Edwiges Zaccur
Departamento de Letras da UFF

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

***Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto***

Gracias à Divina Providência que guia meus passos e coloca diante de mim os caminhos com que sonho.

Gracias às minhas ancestrais que me deram a vida e de cuja herança me nutro.

Gracias aos meus filhos, a quem transmiti o milagre da vida.

Gracias aos meus amigos e ao meu marido, companheiros desta vida.

Gracias a la vida, gracias a la vida

***Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me dio el corazón que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros***

Gracias ao mistério que me ilumina.

Gracias à paixão que me guia.

Gracias ao entusiasmo que me nutre.

Gracias à loucura que me impulsiona.

Gracias a la vida, gracias a la vida

AGRADECIMENTOS

Entre aos muitos a quem devo tanto, agradeço:

À **Virgem Maria**, suave mistério, presença constante em minha vida.

À Professora Orientadora **Maria Teresa Gonçalves Pereira** pela atenção, carinho, dedicação e profissionalismo exemplares. Acima de tudo pela lição de sabedoria e amor ao próximo que sempre me acompanhará.

A todos os **amigos** com quem partilhei esse trabalho e que muito me ajudaram, com seu saber e palavras carinhosas.

A **Ítalo Calvino** pela vida sumarenta que escorre dos seus textos e com a qual me nutro.

A **Michael Serres** pela certeza de uma vida plena, construída por todos os sentidos, milagre em corpos misturados.

A todos os **estudiosos e pesquisadores** a cuja obra recorri.

A meus **alunos** que me honram com a partilha de seus sonhos e conhecimentos.

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio*

(PARRA, Violeta)

É neste aspecto que o abraço e a leitura mais se assemelham: o fato de que abrem em seu interior tempos e espaços diferentes do tempo e do espaço mensuráveis.

Italo Calvino

RESUMO

QUINTANA, Carmem LP. *Se(r) um leitor em um ambiente virtual e aprendizagem: a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no ensino superior*. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Este trabalho relata as estratégias e atividades realizadas em disciplinas semipresenciais desenvolvidas durante os períodos letivos de 2008 a 2012 com alunos dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis, no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. As disciplinas foram desenvolvidas segundo os princípios das abordagens colaborativas de aprendizagem com o objetivo de examinar as possibilidades de uso dos insólitos como estratégia de leitura e escrita. Buscou-se ainda apontar a aplicabilidade das estratégias didáticas descritas como forma de aprimorar as competências de leitura e escrita em alunos ingressantes no ensino superior e fornecer subsídios para a continuação da pesquisa. O trabalho mantém uma relação interdiscursiva com a obra *Se um Viajante numa Noite de Inverno*, de Ítalo Calvino (1982), o que lhe possibilita não somente a titulação dos capítulos, mas também a construção sutil de uma presença que os perpassa. Do autor, retira também seis propostas (leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência) capazes de aprimorar a qualidade da comunicação em ambientes informáticos. Busca, ainda, na produção teórica de Michael Serres, um conceito singular de comunicação, algo capaz de transcender a substancialidade e de compreender e estimular a construção da presencialidade por meio de trocas e relações em ambientes virtuais de aprendizagem. Em vista disso, a pesquisa apoia-se na construção -reflexão- reconstrução de oficinas *on-line* que utilizam o insólito - concebido como algo surpreendente e propiciador de desestabilização - na construção de estratégias propiciadoras de aprimoramento da leitura e da produção textual de estudantes universitários. Recorre também às pesquisas desenvolvidas por Mikhail Bakhtin, Ângela Kleiman, Carla Coscarelli e Vilson Leffa, contribuições decisivas tanto na elaboração das oficinas *on-line*, quanto na reflexão que se tece ao longo da pesquisa. Por fim, busca apoio nos estudos sobre Estilos de Aprendizagem e na aplicação do Teste de Cloze para o aprimoramento das reflexões construídas.

Palavras-chave: Estratégias de Leitura e Escrita. Insólitos. Educação a Distância.

Teste de Cloze. Estilos de Aprendizagem. Ensino Superior.

ABSTRACT

This study reports the strategies and activities performed in semi- attending subjects during the school periods of 2009 to 2012 with students from Business and Accountancy Courses in the Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment-MOODLE. The subjects were developed based on principles of cooperative learning approaches and their purpose was to test the possibilities of using insolits as a reading and writing strategy. The intention was even to show how those strategies described above could be applied as a way to improve reading and writing skills in college students and provide ways to keep the research on. The study keeps a connection with the book *Se um Viajante numa Noite de Inverno* from Ítalo Calvino (1982), which allows not only giving chapters names but even a subtle building of presence that pervades them. Six proposals are also taken from this writer (light, speed, accuracy, visibility, multiplicity and solidity), which are capable of improving the communication quality in cyber environments. It even searches, in Michael Serres' theoretical production, a singular concept of communication, something possible to transcend the substantiality and to understand and stimulate the building of presentiality through exchanging and relation means in virtual learning environment. By that, the research relies on construction-reflexion-reconstruction of online workshops that use the insolits- designed as something surprising and propitiator of destabilization- in the building of strategies that provide reading and writing headway between university students. This study uses some research developed by Mikhail Bakhtin, Ângela Kleiman, Carla Coscarelli and Vilson Leffa, being great contributions not only for the online workshops development but even for the reflection that develops through this study. Lastly, it seeks the support at studies about learning ways and by giving students the Cloze test to the improvement of built reflections.

Keywords: Reading and Writing Strategies. Insolits. Distance Education. Cloze Test. Ways of Learning. Higher Education.

RESUMEN

Este trabajo describe las estrategias y actividades semipresenciales en las disciplinas desarrolladas durante los períodos académicos de 2008 a 2012 con los estudiantes de las carreras Administrativas y Contables en el entorno virtual de aprendizaje Moodle. Los cursos se desarrollaron de acuerdo a los principios de los enfoques de aprendizaje y de colaboración dirigidas a examinar las posibilidades de utilizar la estrategia insólita como la lectura y la escritura. Hemos tratado de determinar la aplicabilidad de las estrategias de enseñanza descritos como una forma de mejorar las habilidades de lectura y escritura para estudiantes que ingresan en la educación superior y dar apoyo a nuevas investigaciones. La obra mantiene una relación con el trabajo interdiscursivo *Se um Viajante numa Noite de Inverno* de Italo Calvino (1982), que le permite no sólo los títulos de los capítulos, sino también la construcción de una presencia sutil que los impregna. De este autor también se señala a seis propuestas (ligereza, rapidez, exactitud, visibilidad, multiplicidad y consistencia) que pueden mejorar la calidad de la comunicación en entornos informáticos. Busca también en el teórico Michael Serres, un concepto único de comunicación, algo capaz de trascender la materialidad y de comprender y fomentar la construcción de presencialidad a través de intercambios y relaciones en entornos virtuales de aprendizaje. En vista de ello, la investigación se basa en los talleres *on-line* de construcción-reconstrucción con lo insólito – concebido como algo sorprendente y facilitador de desestabilización - en las estrategias de creación conducentes a la mejora de la lectura y la producción textual de los estudiantes universitarios . Este trabajo también se basa en la investigación de Mikhail Bakhtin, Angela Kleiman, Carla Coscarelli y Vilson Leffa, las contribuciones decisivas tanto en la preparación de los talleres *on-line* y en la reflexión que se teje a lo largo de esta investigación. Por último, busca apoyo en los estudios sobre estilos de aprendizaje y la aplicación del Test Cloze para la mejora de las reflexiones construidas.

Palabras-clave: Estratégias de Leitura e Escrita. Insólitos. Educação a Distância.

Teste de Cloze. Estilos de Aprendizagem. Ensino Superior.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	<i>After the Water, the Clouds</i> (MAGRITTE, 1926).....	19
Figura 2 –	<i>L'Empire des Lumieres</i> (MAGRITTE, 1954).....	24
Figura 3 –	<i>La Reconnaissance infinie</i> (MAGRITTE, 1963).....	30
Figura 4 –	Tela inicial da atividade Texto e Contexto.....	50
Figura 5 –	Tela de abertura do Fórum Charges.....	51
Figura 6 –	Repolho romanesco.....	53
Figura 7 –	<i>Le Pont d'Héraclite</i> (MAGRITTE, 1935).....	61
Figura 8 –	<i>La Condition Humaine</i> , tela de René Magrite.....	82
Figura 9 –	<i>La reproduction interdite</i> , tela de René Magrite.....	82
Figura 10–	<i>Le Chateau des Pyrénées</i> , tela de René Magrite.....	82
Figura 11–	<i>Golconde</i> , tela de René Magrite.....	83
Figura 12–	<i>Le Blanc-Seing</i> , tela de René Magrite.....	83
Figura 13–	<i>L'Empire des Lumieres</i> , tela de René Magrite.....	83
Figura 14–	<i>La Clairvoyance</i> , tela de René Magrite.....	84
Figura 15–	Tela de abertura da terceira etapa do curso Planejamento e Elaboração de Material Impresso para EaD. LANTE UFF, 2012- 2013.....	94
Figura 16–	<i>Home page</i> das disciplinas semipresenciais do 1º. período dos cursos de ADM. E CCONT.....	98
Figura 17–	Parte superior da tela matriz da disciplina Elaboração e Análise Textuais.....	99

Figura 18–	Continuação 1 da tela matriz da disciplina Elaboração e Análise Textuais.....	100
Figura 19–	Continuação 2 da tela matriz da disciplina Elaboração e Análise Textuais.....	100
Figura 20–	Continuação 3 da tela matriz da disciplina Elaboração e Análise Textuais.....	101
Figura 21–	Parte inferior da tela matriz da disciplina Elaboração e Análise Textuais.....	101
Figura 22–	<i>La Corde Sensible</i> (MAGRITTE, 1960).....	105
Figura 23–	<i>Ceci n'est pas une pomme</i> (MAGRITTE, 1964).....	125
Figura 24–	Mapa Conceitual 1 para artigo de opinião	131
Figura 25–	Mapa Conceitual 2 para artigo de opinião	132
Figura 26–	Orientações da oficina de leitura de portais.....	137
Figura 27–	Charge do Chico Caruso em 12/10/2012.....	140
Figura 28–	Charge do Chico Caruso em 13/10/2012.....	140
Figura 29–	Fórum A Netiqueta na Prática.....	159
Figura 30–	Foto antiga.....	168
Figura 31–	Foto da atualidade.....	168
Figura 32–	Fotografia Ideia	169
Figura 33–	Moldura Parede	169
Figura 34–	Registro de cumprimento entre antropólogo norte-americano e índio brasileiro	170
Figura 35–	Cartum do Drummond (1).....	171

Figura 36–	Cartum do Drummond (2).....	171
Figura 37–	<i>The seducer</i> (MAGRITTE, 1953).....	174
Figura 38–	<i>Le Model Rouge</i> (MAGRITTE, 1935).....	184
Figura 39–	<i>La voix du sang</i> (MAGRITTE, 1947).....	193

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1–	Perfil de leitor dos ingressantes no curso de Administração 2008-1 a 2012-1.....	58
Quadro 2–	Perfil de leitor dos ingressantes no curso de Ciências Contábeis 2008-1 a 2012-1.....	59
Quadro 3–	Síntese dos textos produzidos no fórum de discussão.....	85
Quadro 4–	Aulas semipresenciais de 08 a 28 de março de 2013.....	102
		103
		104
Quadro 5–	Síntese dos procedimentos de leitura da oficina “Insólitas Charges”.....	141
Quadro 6–	<i>Emoticons</i> utilizados por alunos em ambientes virtuais de aprendizagem.....	151
	.	
Quadro 7–	<i>Emoticons</i> que integram a plataforma <i>Moodle</i>	151
Tabela 1 –	Porcentagem das classificações do nível de compreensão, considerando a faixa etária do estudante.....	178
Tabela 2 –	Distribuição dos estilos de aprendizagem predominantes identificados na turma de Administração 2012-1 e 2012- 2.....	181
Tabela 3 –	Distribuição dos estilos de aprendizagem predominantes identificados na turma de Ciências Contábeis 2012-1 e 2012-2.....	182

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	20
	INTRODUÇÃO.....	25
1	DISTANTE DA LEITURA DE UM AVA.....	31
1.1	Rápida Viagem pela História do Livro.....	33
1.2	Novos Contextos de Leitura e Escrita.....	35
1.3	Novos Contextos no Ensino Superior.....	37
1.3.1	<u>EaD e Aprendizagem Autônoma.....</u>	39
1.4	Leitor em AVA.....	41
1.5	Escritor em AVA.....	45
1.5.1	<u>Leveza.....</u>	47
1.5.2	<u>Rapidez.....</u>	48
1.5.3	<u>Exatidão.....</u>	49
1.5.4	<u>Visibilidade.....</u>	52
1.5.5	<u>Multiplicidade.....</u>	54
1.5.6	<u>Consistência.....</u>	55
1.6	O Leitor em Questão.....	57
2	VIVENCIANDO NOVOS CONTEXTOS.....	62
2.1	Longe da Leitura Linear.....	64
2.1.1	<u>Hipertexto: Precursores e Ideias.....</u>	67
2.1.2	<u>Hipertexto em AVA.....</u>	72
2.2	Na Borda da Significação e da Significância.....	74
2.2.1	<u>Leitura em Suporte Digital.....</u>	76

2.2.2	<u>Letramento Digital e Leitura de Jornal</u>	78
2.2.3	<u>Primeira Fagulha</u>	80
2.3	Através do Dialogismo e da Polifonia	85
2.3.1	<u>Polifonia em AVA</u>	88
2.3.2	<u>Dialogismo em AVA</u>	90
2.4	Na Espessura da Transtextualidade.....	93
2.4.1	<u>A transtextualidade de Gérard Genette</u>	97
2.4.2	<u>A transtextualidade na Interface Gráfica do AVA</u>	98
3	EM UMA REDE DE POSSIBILIDADES ENTRELAÇADAS	106
3.1	Segunda Fagulha	108
3.1.1	<u>A Influência de Calvino</u>	114
3.2	Terceira Fagulha	115
3.2.1	<u>A Influência de Serres</u>	122
4	NA TRAMA DAS OFICINAS ILUMINADAS PELOS INSÓLITOS	126
4.1	Insólitos como Estratégia de Leitura e Escrita	126
4.2	Oficinas em AVA: um Caso Insólito e Promissor	127
4.3	Rede de Textos Entrelaçados	142
4.3.1	<u>Novos Signos para Representar a Interação face a face em Chats e Fóruns</u>	147
4.3.2	<u>Linguagem Escrita Conversacional em AVA</u>	153
4.3.3	<u>Rede de Insólitos Entrecruzados</u>	155
4.3.4	<u>Na Espessa Sombra dos Silêncios</u>	165
5	NO PERCURSO DE OUTROS CAMINHOS	175
5.1	A Leitura Iluminada por Cloze	175
5.2	Em Torno dos Estilos de Aprendizagem	179

6	QUE HISTÓRIA GUARDA A NARRATIVA DOS ALUNOS.....	185
6.1	Em 2008: As Histórias de Felipe e de Ana Carolina.....	186
6.2	Em 2009: As Histórias de Jady e de Ítalo.....	187
6.3	Em 2010: As Histórias de Caio e de Ingrid.....	188
6.4	Em 2011: As Histórias de Sabrina e de Roger.....	190
6.5	Em 2012: As Histórias de Rogério e de Isabel.....	191
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
	REFERÊNCIAS.....	199
	ANEXO A Dados aferidos pela equipe de apoio ao discente do UNIFESO Folha 1 (2008-2012).....	209
	ANEXO B Dados aferidos pela equipe de apoio ao discente do UNIFESO Folha 2 (2008-2012).....	210
	ANEXO C Dados aferidos pela equipe de apoio ao discente do UNIFESO Folha 3 (2008-2012).....	211
	ANEXO D Dados aferidos pela equipe de apoio ao discente do UNIFESO Folha 4 (2008-2012).....	212
	ANEXO E Tradução de Dooling e Landman.....	213
	APÊNDICE A Notícia 1 com parágrafos alterados.....	214
	APÊNDICE B Notícia 2 com parágrafos alterados.....	216
	APÊNDICE C Entrevista com parágrafos alterados.....	218
	APÊNDICE D Artigo de opinião com parágrafos alterados.....	221
	APÊNDICE E Editorial com parágrafos alterados.....	224
	APÊNDICE F O poder da validação, de Stephen Kanitz.....	226
	APÊNDICE G As Vacas, de Vilém Flusser.....	228

É verdade que essa maneira de girar em torno do livro, de ler em torno antes de ler dentro, também faz parte do prazer da novidade. Mas, como todo prazer preliminar, este deve respeitar uma duração ótima se se quer que ele desemboque em um prazer mais consistente: a consumação do ato, ou a leitura do livro. (CALVINO, 1982, p.15)



Figura 1- *After the Water, the Clouds* (MAGRITTE, 1926)

Fonte: Disponível em: < <http://www.wikipaintings.org/>>. Acesso em: 25/03/2013

[...] duas grandes atitudes de navegação opostas, cada navegação real ilustrando geralmente uma mistura das duas. A primeira é a "caçada". Procuramos uma informação precisa, que desejamos obter o mais rapidamente possível. A segunda é a "pilhagem". Vagamente interessados por um assunto, mas prontos a nos desviar a qualquer instante de acordo com o clima da memória, não sabendo exatamente o que procuramos, mas acabando sempre por encontrar alguma coisa. (LÉVY, 1999, p.85)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ler é trabalhar o nosso corpo (corpo excede muito nossa memória e nossa consciência) para o apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam [...] Um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação: mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor [...] (BARTHES, 1987, p. 42)

Viajante que avança por entre brumas que estimulam e aguçam os sentidos, esta pesquisa ganhou seus primeiros contornos com a leitura de duas obras de Ítalo Calvino: *Se um Viajante numa Noite de Inverno* (1982) e *Seis Propostas para o Próximo Milênio: Lições Americanas* (1990a).

Da primeira, colheu a incompletude do objeto texto e a sua expansão em outros textos - processo capaz de envolver o leitor em uma demanda apaixonante e complexa que desafia e faz enveredar por diversas narrativas, sempre em busca de uma primeira impressão - ora causada por esta, ora por aquela obra que há pouco leu. *Se um Viajante numa Noite de Inverno* configura-se, pois, como lição plena do processo de leitura; esta a maior contribuição deixada. A outra, não menos importante, foi servir de intertexto à produção do trabalho – emprestando-lhe forma e essência tanto na composição do título principal, quanto na criação dos que estruturam o seu desenvolvimento. Tais títulos constroem o percurso do estudo que empreendemos e guardam, como revelam suas epígrafes, um permanente diálogo com a obra de Calvino.

Da segunda, *Seis Propostas para o Próximo Milênio*, a pesquisa apossou-se das características que, segundo o autor, devem-se preservar na literatura do século XXI; utilizando-as para aprimorar a comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem e, por extensão, em outros ambientes que exijam linguagem constituída pela leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

Estavam delineadas as oficinas de leitura e escrita, contexto da pesquisa que visava auxiliar alunos ingressantes no ensino superior a ler e a se expressar com maior eficiência e desenvoltura em ambientes virtuais de

aprendizagem. Percebia-se, no entanto, que faltava algo que fizesse dessas oficinas uma experiência única, capaz de provocá-los a fim de que investissem atenção e desejo ao ato de leitura.

Cinco Sentidos - Filosofia dos Corpos Misturados, de Michel Serres (2001)¹ - obra inquietante, em que o autor confronta seu leitor com uma experiência que aguçava e mescla os sentidos, para enredá-lo em uma trama construída por linguagem que explora a oralidade e o poético sem perder a força da reflexão filosófica - trouxe às oficinas e à pesquisa aquilo que faltava: o inesperado capaz de despertar os sentidos e provocar o desejo, ou seja, os insólitos!

Por fim, a atuação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) conduziu a pesquisa. Esses ambientes – como afirma Pierre Lévy (1998, p.17) – tendem a se configurar como espaços de experimentação constante, não somente por estarem vinculados à renovação da tecnologia e à pouca tradição da educação a distância (EaD)², mas também por se impulsionarem diretamente pelas mudanças nas formas de ler, escrever, pensar e aprender. O que os transforma também em ambientes favoráveis à criação de contextos de aprendizagem³ que vão, cada vez mais, ser utilizados pelo ensino presencial, pois

[...] especialistas da área reconhecem que a distinção entre ensino 'em presencial' e ensino 'à distância' será cada vez menos pertinente, já que o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos está integrando-se progressivamente às formas de ensino mais clássicas. O aprendizado à distância tem sido durante muito tempo o 'estepe' do ensino e, em breve, tornar-se-á, se não a norma, ao menos a cabeça pesquisadora (LÉVY, 1998, p.17-18)

Vitrines construídas por linguagens que demandam leitores e escritores competentes, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) constituem excelentes espaços de pesquisa, tanto na área pedagógica, quanto na de linguagem.

Este estudo começou antes do Doutorado, exatamente há cinco anos, por ocasião do primeiro contato com disciplinas a distância em turmas de

1 Obra em que o autor propõe a cultura da mestiçagem, utilizando-se de uma linguagem não linear e ágil, enquanto transita por várias formas do conhecimento e lança uma provocação aos seus leitores "O jogo muda de regra conforme o lugar. Esse lugar enevoado, zebreado, misturado ressurgiu neste livro. [...] a paisagem aqui se descobre, [...] Espaço transcendental sarapintado, condicional, mas não geral." (SERRES, 2001, p. 316).

2 Neste trabalho, EaD significará educação a distância; destacando-se o vocábulo 'educação', estratégia básica de formação humana.

3 Contexto de Aprendizagem é o conjunto de circunstâncias relevantes para a construção do conhecimento. Pode ser um ambiente virtual ou de sala de aula, uma atividade laboratorial, discussão de um caso ou técnicas e estratégias pedagógicas. (FIGUEIREDO, A. Dias de . Disponível em < <http://www.slideshare.net/adffigueiredoPT/contextos-de-aprendizagem> > . Acesso em 20/01/2013.

primeiro período de cursos de Administração e de Ciências Contábeis do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO).

Egressos de uma formação básica que não lhes possibilitava boa *performance* em uma plataforma de ensino, esses alunos estavam literalmente em uma vitrine que os revelava impiedosamente sem competências básicas para ler e escrever com a eficiência que um curso superior requisita.

Desnudados assim, transitando como viajantes envoltos em espessa neblina, em um ambiente de escolhas e trocas as quais não conseguiam fazer, configuravam-se como náufragos em um mar de possibilidades. Como ajudá-los? Como fazer das aulas na plataforma de ensino um espaço significativo na trajetória de cada um? Como instigá-los, para que sintam o prazer da jornada de um leitor-viajante ativo? Como provocar, para que percebam que as seis propostas de Calvino podem auxiliá-los no atual milênio? Como, enfim, construir um espaço de interação mediado por técnicas de leitura e escrita baseadas em insólitos?

Essas foram e continuam sendo as inquietações norteadoras da pesquisa que, algumas vezes, mesclará a linguagem acadêmica à poética, outras registrará técnicas e emoções; outras ainda procurará amparo em pesquisas desenvolvidas por Ângela Kleiman (1989), Carla Coscarelli (2007) e Vilson Leffa (1996) .

Buscará apoio também nas teorias concebidas por Bakhtin, Piaget e Vigotski; nos estudos de Estilos de Aprendizagem que nortearão inferências sobre um possível estilo de leitor; nas reflexões e constatações de Lévy (1998) e de Barthes (1984), assim como nas de Riffaterre (1989) e Grice (1978); apropriar-se-á da técnica do teste de Cloze - na busca da compreensão dos processos inferenciais que orientam uma leitura - e de outras pesquisas não menos importantes mencionadas mais adiante, pois, como afirma Leffa (1996, p. 9) “ Numa área essencialmente interdisciplinar como a leitura, o problema do que incluir ou excluir é crucial”. Mais especificamente provoca Serres (2001, p. 344) “ [...] as fronteiras do saber, flutuantes, mexem-se, as filosofias do conhecimento são afetadas e transformadas [...]. O tempo zomba dos dogmas e do terceiro excluído.”

Por fim, buscará, através de um jogo de insólitos, inquietar o leitor da tese, pois a ele serão apresentadas imagens – em folhas transparentes – que reproduzem telas de René Magritte, às quais se agregam citações de Ítalo Calvino e

de Pierre Lévy.

Tal jogo de palavras e imagens propõe - a quem lê - vivenciar a hipertextualidade de um ambiente virtual de aprendizagem, constituindo-se num convite para enveredar na trama construída pelas citações, imagens, epígrafes e palavras iniciais dos capítulos, a fim de, tomado pelo assombro inicial, o leitor perceba a construção de um sentido que se forma pelo ruído, pela mistura, exatamente como afirma Serres (2001, p.111) “Parece que há dois lados: o doce, que transita pela linguagem, reino macio, acetinado, licoroso, mole, refinado, lógico e rigoroso; e o dado imprevisivelmente duro, mistura de doce e duro, que desperta com tapas sem sinais. É preciso identificar o dado a essa mistura [...]. O dado misto, todo eriçado de espinhos duros, [...]” .

[...] tudo isso se passou há muito tempo, [...] mas constitui um véu de outras imagens que se depositam sobre a sua, e a perturbam, um peso de recordações que me impede de vê-la como se vê alguém pela primeira vez, as lembranças dos outros flutuam como a fumaça sob as lâmpadas. (CALVINO, 1982, p.27)

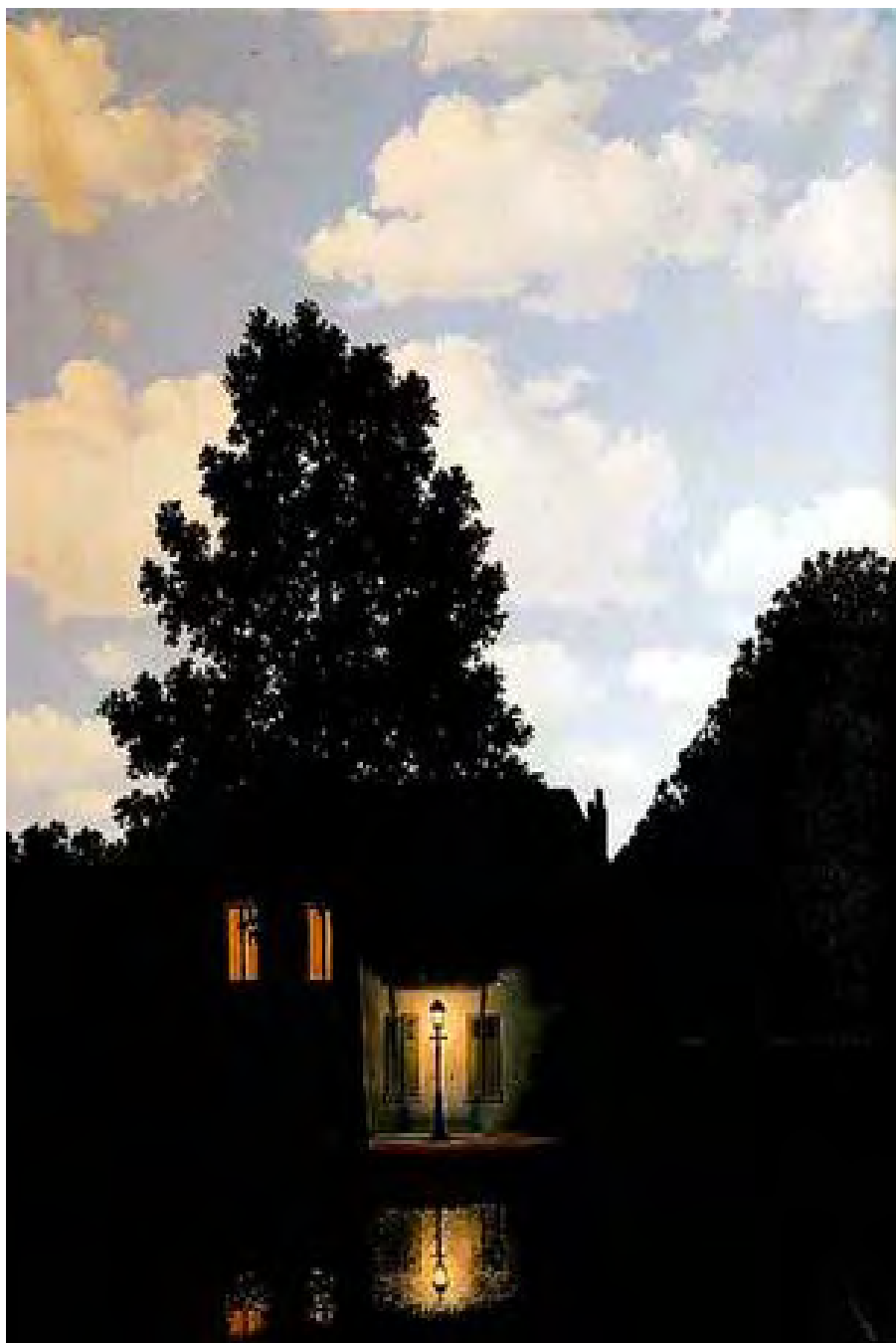


Figura 2- *L'Empire des Lumieres* (MAGRITTE, 1954)
Fonte : Disponível em:< obviousmag.org>. Acesso em: 25/03/2013.

Um universo indeterminado e que tende a manter sua indeterminação, pois cada novo nó da rede de redes em expansão constante pode tornar-se produtor ou emissor de novas informações, imprevisíveis, e reorganizar uma parte da conectividade global por sua própria conta. (LÉVY, 1999, p.111)

INTRODUÇÃO

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, Ítalo, 1982, p. 138)

Orientada pela perspectiva de Ítalo Calvino, em *Se um Viajante numa Noite de Inverno*, a pesquisa – que tem por objetivo analisar o papel dos insólitos como estratégia de leitura e, por extensão, de escrita em AVA – percebe, em cada escritor, um leitor que escreve; e no texto, um objeto em constante tessitura que se articula por meio do diálogo constante entre autor e leitores.

Em *Se um Viajante*, essa perspectiva apresenta-se por meio da busca da continuidade de um texto que o leitor começa a ler e que o leva a nove outras narrativas igualmente incompletas, mas sempre articuladas pela história desse leitor, de quem é exigida não somente atenção para diversas e inesperadas situações, mas também a elaboração de um diálogo capaz de construir uma completude para o emaranhado de histórias que lê.

Dialogando com tal perspectiva, a pesquisa apropria-se de títulos que Calvino utiliza na obra e os apresenta como um trajeto de estudo. Levemente modificados, eles atuam também como marcas visíveis do diálogo que se estabeleceu entre essa obra de Calvino e as oficinas de leitura e escrita que se utilizaram de situações inesperadas, insólitas, objetivando provocar no estudante do ensino superior o desejo da busca, da descoberta; enfim, do diálogo com o texto a ele apresentado.

Não termina aí a contribuição de Calvino. Outra obra, *Lições Americanas* – ou, como aparece em traduções brasileiras, *Seis Propostas para o Próximo Milênio* - orientou as oficinas tanto na escolha de textos, quanto na qualidade e quantidade das produções de professores e estudantes que atuaram no AVA.

De *Seis Propostas para o Próximo Milênio*, obra que reúne cinco conferências proferidas em Harvard, em 1994, sobre os valores da literatura no século XXI e uma última não concluída e nem proferida por razão da morte do

escritor, foram retiradas as seis qualidades da escrita em AVA: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência - esta última não proferida, mas planejada -. Conceitos norteadores das técnicas e das práticas discentes e docentes vivenciadas nas oficinas *on-line*, espaços que procuraram fazer da escrita um processo de relação com o texto e com o outro; o que implica a busca da melhor forma de expressão para determinado contexto interacional.

As oficinas começaram no primeiro semestre de 2008, quando disciplinas semipresenciais⁴ passaram a constituir o currículo dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis do Centro Universitário Serra dos Órgãos, UNIFESO.

Tais disciplinas apresentavam 80 horas semestrais, 40 presenciais e 40 na plataforma *Moodle*, ambiente de ensino e aprendizagem via *Internet*, cujas ferramentas⁵ se apoiam na interação e contribuem para que o aprendizado ocorra colaborativamente. Em vista disso, configura-se como ambiente propício à prática de oficinas e de outras atividades que requerem aprendizes ativos.

Inicialmente sob a denominação de Atividades Integradas, as disciplinas semipresenciais construíam espaços de diálogo entre os componentes curriculares do primeiro ao sétimo períodos acadêmicos, excluindo-se apenas o oitavo período, por destinar-se , tal carga horária, à elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Destacava-se, no primeiro período, a inserção da disciplina Português Instrumental que, embora possuísse carga horária semanal de 40h presenciais, era a responsável pelas práticas de leitura e escrita no âmbito da disciplina semipresencial Atividade Integrada I.

Quatro anos depois, no primeiro semestre de 2012, destacada a necessidade de um aprimoramento da leitura e da escrita, práticas indiscutivelmente interdisciplinares, as atividades semipresenciais passaram a compor as disciplinas Elaboração e Análise Textuais, no primeiro período, e Comunicação Empresarial, no segundo.

As oficinas que constituem esta pesquisa foram implementadas, sempre no primeiro período acadêmico, durante os quatro anos de existência do

4 Disciplinas que se constituem de encontros presenciais e de aulas ofertadas em plataformas de ensino.

5 Ferramentas do ambiente *Moodle*: agenda, fórum, *chat* (bate-papo), glossário, pesquisa de opinião, tarefa, questionário, *wiki* (texto colaborativo), diário.

componente curricular Atividades Integradas I; passando, em 2012, a integrar a disciplina Elaboração e Análise Textuais.

Em suma, a pesquisa iniciada há cinco anos não se esgota aqui, o que torna o momento propício a uma ampla reflexão sobre o trajeto realizado e à possibilidade de descoberta de novos caminhos.

Diante do contexto, a rota traçada para construir a tessitura do trabalho inicia-se com uma rápida viagem no tempo orientada pelas pesquisas de Roger Chartier (1999) sobre a história do livro e, conseqüentemente da leitura e do leitor. Ancoradas nessa abordagem, seguem apreciações sobre os novos contextos de leitura e de escrita, com uma rápida referência às disciplinas ofertadas fora da sala de aula presencial no ensino superior, assim como sobre o papel de estudantes que se fazem leitores e escritores nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A primeira fase encerra-se com a apresentação do problema que impulsionou o estudo, incluindo perguntas e hipóteses que, direcionadas pela pesquisa-ação, conduziram a pesquisa.

A segunda fase incursiona pelo letramento, ponto de partida para uma abordagem do hipertexto. Mergulha-se, assim, no imenso território da leitura, não com o intuito ou a pretensão de dominá-lo, mas buscando descobrir a complexidade que envolve a construção do sentido e da significância, o papel do dialogismo e da polifonia, e a questão da transtextualidade.

Identificadas tais reflexões sobre a leitura, com ênfase nos novos contextos de aprendizagem, passa-se à terceira fase, em que são detalhadas as interferências de Calvino e de Serres nas oficinas e na constituição da própria pesquisa. Avalia-se também aquilo que aqui se denomina 'insólito' e a sua importância na construção das oficinas de leitura e de escrita.

A quarta fase apresenta os insólitos como estratégia de leitura e escrita; analisa as oficinas e as entrelaça a fragmentos de texto e comentários dos estudantes, conteúdos a que se unem reflexões amparadas em referencial teórico. Encerra-se o capítulo com o detalhamento da oficina de fotos e *cartuns*, tentativa de direcionar o olhar dos estudantes para a leitura e a conseqüente produção de pressupostos e subentendidos.

A quinta fase expõe os resultados do teste de Cloze⁶ e os utiliza na busca de uma compreensão sobre o processo inferencial realizado pelos estudantes diante de textos convencionais, isto é, de circulação prevista no universo dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis e de textos não convencionais que desafiam a ambiguidade e o estranhamento no processo de produção de sentido. Neste capítulo também é construída uma analogia entre os resultados do questionário Honey-Alonso de estilos de aprendizagem⁷ e um possível estilo de leitor.

Narrativas de estudantes pertencem à sexta fase e visam à apreensão do que os alunos concebem como texto, leitura e escrita. Para tornar mais claras e precisas as reflexões finais, dez estudantes, dois de cada período letivo, foram escolhidos aleatoriamente para análise das analogias construídas sobre o objeto texto e o processamento da leitura e da escrita; o que contribuiu para traçar novas possibilidades de pesquisa.

A relevância desta pesquisa-ação⁸ deve-se, pois, à necessidade que se configura no ensino superior de mobilizar recursos para que estudantes leiam e escrevam demonstrando eficiência; problema intensificado com o crescente interesse pelo ensino a distância mediado por computador, modalidade que faz da leitura e da escrita suas ferramentas essenciais.

Além de contribuir com a pesquisa nas áreas acima mencionadas, os resultados poderão beneficiar:

- a) a equipe técnico-pedagógica e os professores da instituição observada, possibilitando uma reflexão sobre o seu trabalho - em especial sobre as práticas interdisciplinares - com base nos resultados encontrados;
- b) os profissionais que atuam no ensino a distância, trazendo inspiração e outras alternativas para o exercício da sua atividade;
- c) os alunos, a partir da consciência que demonstraram sobre seu próprio desempenho;

6 Consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual geralmente se omite o quinto e seus múltiplos, como forma para o diagnóstico da compreensão. Os examinandos devem preencher as lacunas com as palavras que julgarem as mais apropriadas para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva. Os escores são obtidos somando-se os números de lacunas preenchidas adequadamente.

7 Questionário que tem por objetivo identificar os estilos de aprendizagem. Consiste na apresentação de 80 afirmativas, para as quais se deve assinalar 'mais' ou 'menos', de acordo com a aproximação ou o distanciamento do que é afirmado em cada item.

8 Pesquisa concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema [...] no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo." (THIOLENT, 2002. p.14)

d) a busca de estratégias educacionais mais adequadas à hipertextualidade dos ambientes virtuais de aprendizagem;

e) novos estudos sobre o aprimoramento da leitura e da escrita no ensino superior.

Metodologicamente, a pesquisa pretende, por meio da pesquisa-ação e de uma abordagem qualitativa:

a) descrever e analisar o desempenho dos estudantes que participaram das oficinas de leitura e escrita;

b) identificar as estratégias de leitura utilizadas;

c) avaliar a importância dos insólitos como estratégia de leitura e escrita em ambientes virtuais de aprendizagem.

Diante disso, e supondo o insólito uma estratégia promissora para o aprimoramento da leitura e da escrita, outras fases da pesquisa se anunciam, o que aproxima este estudo do que afirma Calvino (1982, p. 78) “Ler é ir ao encontro de algo que está para ser e ninguém sabe ainda o que será...”

[...] como se, justamente, a ambição de restituir a plenitude da vida revelasse o vazio por baixo. Tentas preencher a lacuna, retomar a história, segurando-te ao fragmento de prosa que vem após, esfrangalhado como as bordas das folhas talhadas pela espátula. Não te encontras mais aí: os personagens mudaram, o contexto também, não compreendes de que se fala; [...] (CALVINO, 1982, p.52)



Figura 3- *La Reconnaissance infinie* (MAGRITTE, 1963)
Fonte : Disponível em: < my.opera.com > . Acesso em: 25/03/2013.

Você se encontra imerso em um universo virtual fechado sobre si mesmo, que o envolve à medida que você o cria. Atrás de você não há nada. Mas basta virar-se para fazer com que uma imagem seja exibida e reconstituir um mundo contínuo. (LÉVY, 1999, p.68)

1 DISTANTE DA LEITURA DE UM AVA

A leitura é uma operação descontínua e fragmentária. [...]. Na imensidade da escrita o leitor distingue segmentos mínimos, aproximação de palavras, metáforas, núcleos sintáticos, transições lógicas, peculiaridades lexicais que se revelam densas de significado extremamente concentrado. [...] Por isso minha atenção [...] não pode afastar-se das linhas escritas nem por um instante sequer. Não devo distrair-me para não deixar escapar nenhum indício precioso. [...] Por isso minha leitura não acaba nunca: leio e releio sempre, procurando a confirmação de uma nova descoberta entre as dobras da frase. (CALVINO, 1982, p. 257-258)

Tornar-se aprendiz em um ambiente virtual de aprendizagem com a perspectiva da interação e da construção colaborativa de conhecimentos implica a necessidade de desenvolver competências e habilidades relacionadas à leitura e à escrita específicas desses espaços.

Geralmente acostumados à leitura em livros de papel, os alunos buscam a linearidade que os textos lhes parecem dar e, em vista disso, costumam imprimir o material oferecido no AVA. De acordo com Coelho (2010, p. 162),

[...] observa-se, inclusive, uma falta de paciência em relação ao texto na tela do computador. Tendem a lê-lo mais displicentemente e se desfazem dele com maior facilidade (sem culpa) do que no caso da página com o texto impresso. A rolagem, ou *scrolling*, do texto na tela facilita a leitura casual. A noção de início e fim de texto a que se acostumaram na relação com o livro também desaparece na tela do computador.

Tal atitude distancia-os dos *hiperlinks*⁹ presentes no texto que imprimem ou próximos a este, conforme a *interface* gráfica¹⁰ da aula.

Por outro lado, quando os *links* são observados e sua necessidade se mostra decisiva para a compreensão de determinado assunto, aborrece-os ter de imprimir também os novos textos que vão surgindo. Não raro, há reclamações sobre a leitura gigantesca que realizaram durante um extenso período de tempo, o

9 Em computação, um *hiperlink* (ou *link*) é uma referência a um documento que o leitor pode seguir diretamente, ou automaticamente. São pontos de referência para um documento inteiro ou para um elemento específico dentro de um documento. Disponível em < <https://sites.google.com/site/sitesrecord/o-que-e-um-link> > . Acessado em 29/01/2013.

10 Interface gráfica é um conceito da forma de interação entre o usuário do computador e um programa por meio de uma tela ou representação gráfica, visual, com desenhos, imagens etc., geralmente entendida como a 'tela' de um programa. Disponível em < <http://www.explorando.com.br/o-que-e-interface-grafica> > . Acessado em 29/01/2013.

que concorre para o distanciamento – e conseqüente fragmentação - das leituras realizadas.

Tal forma de ler, artificialmente linear, acaba levando os estudantes a dois outros procedimentos: leem apenas o primeiro texto, que imprimem, e ignoram ou olham de relance os *links*, adivinhando-lhes a leitura a partir dos títulos que os encabeçam ou das imagens neles presentes.

Esse hábito de leitura afasta-os da hipertextualidade estrutural de um AVA, ambiente que, ao se apossar dos recursos de hipertexto – como *links* entre palavras, imagens e elementos gráficos – assim como dos recursos de hipermídia - incluindo sons, vídeos e animações - exige do leitor uma efetiva interação com o texto.

Dessa forma, a coautoria é construída através das diversas escolhas efetuadas pelo leitor, tanto na ordem do trajeto de um texto a outro, quanto na incorporação de novos textos, sons, imagens estáticas ou em movimento que ele percebe que devem ser lidos a fim de organizar a rede hipertextual que se constrói.

A coautoria em ambientes virtuais, Pires (2010, p. 111) afirma que

Para o leitor [...] a narrativa se apresenta em construção, ainda que venha a ser composta por uma reserva de dados disponibilizada. O autor [...] não constrói sua trama, sua textura, por completa, mas apresenta seus fios e a urdidura. A partir do acesso a estes “possíveis”, quem se apossará dos gestos de tecer, dando forma singular à narrativa, será, indiscutivelmente, o leitor.

Tal projeto de leitura, ainda segundo Pires (2010, p. 108), contribui não somente para romper com os limites materiais das páginas do impresso e possibilitar mais dinâmica em termos de deslocamento físico no formato eletrônico, como também colabora para despertar o leitor para o aprendizado de uma nova leitura que se faz com o auxílio de novos elementos que estimulam os sentidos.

Embora não se pretenda contestar a ideia de que todo o texto é um hipertexto, dado seu “sistema de remissões internas, capaz de interconectar as informações nele contidas” (KOCH, 2002, p.61), salienta-se que há especificidades na leitura de um hipertexto em AVA, como monitoração de navegação, produção de inferências preditivas ou relacionais, integração de diferentes linguagens, seleção de *links* e busca de navegação - sem que se percam objetivos e continuidade temática - que devem constituir a leitura de um estudante nos ambientes em questão.

Uma viagem pela história do livro e um olhar sobre os leitores que surgiram com a mudança do objeto fazem-se necessários para que se perceba que a leitura não foi sempre e em todo lugar a mesma. Em vista disso, a prática da leitura possui uma história para se lembrar a fim de que se conheça o tipo de leitor que se começa a formar em espaços construídos pela informática.

1.1 Rápida viagem pela história do livro

Gostaria que todos os detalhes que escrevo concorressem para evocar não só um mecanismo muitíssimo preciso, mas também, e ao mesmo tempo, uma sequência de deslumbramentos que remetam a algo que permanece fora do alcance da vista. (CALVINO, 1982, p. 168)

Acompanhar, mesmo que de forma resumida, a evolução da leitura e da escrita através do tempo, traduz-se em oportunidade para refletir sobre a revolução introduzida na nossa sociedade pelo texto na tela do computador; também conduz a uma outra revolução, a do livro impresso pós-Gutenberg.

Revoluções? Quando o tema é a história do livro, Chartier (1999, p.7- 8) questiona o sentido revolucionário atribuído ao livro impresso em uma oficina tipográfica nos moldes dos séculos XIV e XV, pois o livro manuscrito e o impresso muito se assemelham por apresentarem a estrutura fundamental do *códex*, isto é, o livro estruturado por folhas empilhadas e costuradas em uma das extremidades.

De acordo com o historiador, os impressos pós-Gutenberg não produziram uma ruptura com os livros manuscritos existentes na época, pois até os séculos XVIII e XIX as duas formas coexistiram, orientadas tanto pela falta de confiabilidade na fidelidade das obras produzidas em série pelos caracteres móveis, quanto pelo apelo de familiaridade entre autor e leitor que a obra manuscrita construía.

Apesar disso, segundo o próprio Chartier (1999, p.10), se fixarmos o olhar apenas no Ocidente, notaremos que, a partir do final do século XVI, opera-se uma disjunção entre texto e imagem. Os caracteres tipográficos para a produção do texto diferem das gravuras de cobre utilizadas na construção das imagens, tornando necessária a existência de duas oficinas e de dois profissionais com competências distintas, o que afasta o produto livro das obras anteriormente produzidas exclusivamente por artistas que se dedicavam à criação de imagens.

Mesmo diante dessa diferenciação, o historiador afirma que não há uma revolução, mas um corte, uma fratura.

Do impresso ao eletrônico, surge um novo cenário: o da separação entre o corpo do texto e o do autor ou do leitor, opondo-se teclado e tela ao contato físico anteriormente existente. Com a evolução da tecnologia, entretanto, o corpo do texto e o do produtor e até mesmo o do leitor voltam a unir-se, e até a misturar-se, facilmente observado através do uso de dispositivos móveis – computadores de bolso habitualmente equipados com tela e teclado em miniatura combinados a um monitor tátil - e do advento da realidade aumentada¹¹ que começa a sair da ficção e passa a frequentar páginas de jornal¹², com a apresentação das denominadas fotos “vivas”, ou seja, fotografias que criam o efeito de movimentação.

A rapidez e a criatividade das novas tecnologias (NTICs) não param aí e ofertam constantemente novas mostras da revolução do suporte: desta vez a novidade é o “livro impresso que não pode esperar”¹³, pois a tinta que utiliza desaparece após sua exposição à luz e ao ar, num período de até quatro meses.

Revolução? Sim. Mas até aqui, revolução do suporte que impulsiona mudanças. Haverá outra forma de revolução enlaçando a leitura e a escrita nos tempos atuais?

11 A Realidade Aumentada também pode ser definida como a inserção de objetos virtuais no ambiente físico, mostrada ao usuário, em tempo real, com o apoio de algum dispositivo tecnológico, usando a *interface* do ambiente real, adaptada para visualizar e manipular os objetos reais e virtuais (Kirner and Kirner, 2007).

12 O jornal *O Globo* começou, na edição do domingo 04/08/2012, a utilizar realidade aumentada em suas páginas, com o auxílio de *softwares* para dispositivos móveis, criando as chamadas fotos 'vivas', assim denominadas, pois criam o efeito de movimentação.

13 Segundo matéria do caderno *Boa Chance*, o jornal *O Globo* de 12/8/2012, a editora argentina *DraftFCB* lançou uma antologia de novos autores latino-americanos, em livros embalados a vácuo e impressos com uma tinta que desenvolvida para desaparecer após exposição à luz e ao ar, num período de até quatro meses.

1.2 Novos contextos de leitura e escrita

Quanto mais prossegues a leitura mais te apercebes de que o livro se deixa ler independentemente daquilo que esperavas do autor. É o livro em si que atija tua curiosidade, e, no fim das contas, bem preferes que seja assim.. Bem preferes te encontrar diante de alguma coisa que ainda não sabes bem o que seja. (CALVINO, 1982, p.15)

A tecnologia do suporte para a escrita perene vem sofrendo o impacto da invenção de materiais e ferramentas desde a utilização de estiletos em tábuas de argila até os mais sofisticados dispositivos eletrônicos da atualidade que, por sua vez, deixam antever a possibilidade de novas criações.

Na atualidade, essa evolução possibilita que grande parte da humanidade disponha de um complexo sistema de meios de ler e escrever, às vezes ler ou escrever; outras, ambas. Dominar a tecnologia da escrita significa domínio sobre várias técnicas de escrita, o que implica desenvolvimento da capacidade de transitar do lápis e papel para o cristal líquido e o teclado, além da possibilidade de novas escolhas que se apresentam praticamente a cada dia.

A complexidade da escrita não para aí, pois como afirma Chartier (1999, p.24), “Com a revolução eletrônica, as possibilidades de participação do leitor, mas também os riscos de interpolação, tornam-se tais que se embaça a ideia de texto, e também a ideia de autor.”

É ainda Chartier (1999, p.93) quem afirma que o verdadeiro produtor da revolução do texto eletrônico foi o processo de desmaterialização, de descorporalização da obra, o que criou uma categoria abstrata de valor que ousa desafiar a versão original em nome de possíveis mutações causadas pelo investimento afetivo e efetivo do leitor, além daquelas a que a obra se submete para se inscrever em outras mídias.

É por isso que esta revolução, fundada sobre uma ruptura da continuidade e sobre a necessidade de aprendizagens radicalmente novas, e portanto de um distanciamento com relação aos hábitos, tem muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita.

Diante disso e observando a derrubada das barreiras de acesso ao ensino superior que vem ocorrendo em nossa época, torna-se impossível não formular, ao lado do historiador, a seguinte questão: O que realmente avança é a complexidade da leitura e da escrita ou a falta de habilidade do leitor diante do objeto texto?

À questão, Chartier (1999, p.125), impõe outra:

A posse particular do saber tornou-se impossível [...] vivencia-se um sonho muito antigo da humanidade, que pode ser resumido em duas palavras: universalidade e interatividade [...] ou é (chegado) o tempo das telas em que o texto vive uma pluralidade de existências?

Deixam entrever um ponto de contato: exigem-se do leitor novas competências - no que se refere ao suporte textual e à desmaterialização do texto - que se somam às anteriormente necessárias para a formação de leitores e escritores.

Coscarelli (2007, p.7) responde a algumas das questões salientando que a leitura é e sempre foi hipertextual,

[...] todo texto é hipertexto e a leitura de hipertextos digitais, no que concerne à leitura (grifo nosso) , esse formato textual não vai exigir que o leitor tenha habilidades específicas diferentes daquelas que ele precisa ter para ser considerado letrado[...]

A pesquisadora ressalta também que a escola não auxilia o aluno a desenvolver o processo, ao contrário, impõe hábitos de leitura em impressos que tendem a assemelhar-se a um treinamento para a linearidade e, frente aos ambientes digitais, parece deixar para os pais e para os próprios alunos a tarefa de ler e aprender nos novos contextos. Tal constatação leva Coscarelli (2009, p.560) a propor

Precisamos compreender e ajudar nossos alunos a lidar com a convergência digital, com o texto que tem som, que tem imagem, que tem animação e mecanismos de navegação, que exige buscas e possibilita muitas escolhas, mas não podemos fazer isso sem que ele domine também o impresso e as várias habilidades fundamentais de leitura e produção de textos que vão servir de base para sua atuação como bom leitor e bom produtor de textos independentemente do ambiente em que essas atividades ocorrerem.

Assim, o estudante que hoje inicia o ensino superior, provavelmente aprendeu a ler na tela mediante seus próprios esforços, passando a ver essa leitura como um trajeto, uma rápida consulta ou procura de informação; algo feito em busca de um objetivo que, em geral, não está no texto que lê.

É fácil de se observar, especialmente em alunos que finalizam o ensino médio, pois a disciplina Literatura os direciona a obras que já passaram para o domínio público e podem, facilmente, ser lidas com o auxílio da *Internet*; mas o que se percebe é que poucos estudantes conseguem ler um livro em formato digital, a maioria busca os impressos em bibliotecas escolares ou em sebos, quando não se contenta com a leitura de resumos que encontra na *Internet*.

1.3 Novos contextos no ensino superior

O estilo, o gosto, a filosofia, a subjetividade, a formação cultural, e o vivido, a psicologia, o talento, as artes do ofício: todos os elementos que fazem com que o que eu escrevo seja reconhecível, me parecem uma jaula que restringe minhas possibilidades. Se eu fosse apenas uma mão, uma mão cortada que pegasse uma pena e começasse a escrever... Mas o que faria essa mão se mover? (CALVINO, 1982, p.207)

Com a educação superior como instituição social cujo objetivo basilar é a formação da elite intelectual e científica da sociedade a que serve, a estabilidade e a durabilidade de sua missão podem ser suas características. Além disso, a história do seu desenvolvimento associa-se à evolução do progresso humano.

No Brasil, desde a década de 60, assiste-se a uma expansão do ensino superior. COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ (2001, p.52) afirmam que

[...] dados apresentados em 1999 pelo Ministério da Educação, os planos de governo a partir de 1995 seriam orientados pelos princípios de expansão, diversificação do sistema, avaliação, supervisão, qualificação e modernização (do ensino superior).

Ainda segundo os autores, tal expansão tem, em suas raízes, o atendimento às necessidades do mercado, ou seja, a predominância de critérios econômicos no seu direcionamento, propiciando

[...] a comercialização do ensino superior, a predominância de critérios utilitaristas, com o prejuízo de ações que privilegiem os aspectos sociais e o atendimento aos interesses de um pequeno grupo. (2001, p. 51)

Contribuindo para esclarecer esse novo contexto, Menezes¹⁴, em obra datada de 1983, lembra que a busca pela educação nos tempos atuais reflete a crença na função das instituições de ensino superior (IES) como instrumento de qualificação profissional e desenvolvimento político-econômico, social e cultural. No contexto, as IES passam a desempenhar um novo papel, ser “a fonte de propostas para superar desafios de desenvolvimento social e econômico.” (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001, p.52).

Ressaltam-se as fortes mudanças ocorridas tanto nas formas de obter informação, quanto nas demandas e ofertas do mercado de trabalho; o que contribuiu decisivamente para que as IES buscassem um caráter mais flexível.

Com o novo perfil, as IES começam a levar em consideração não somente o conteúdo, mas também o contexto, que passa a valorizar-se por meio de novas estratégias e práticas, explorações didático-pedagógicas das redes sociais e utilização de plataformas de ensino.

Ao assumir um caráter mais flexível, as IES brasileiras começam , no início da década de noventa, experiências com a educação a distância. Seu objetivo é alcançar os alunos que não se podem deslocar de suas residências ou cidades para fazer um curso de graduação, de extensão ou de pós-graduação *lato sensu*.

Com o passar do tempo, a busca por cursos semipresenciais¹⁵ ou a distância mediados por computador crescem. Nessa trilha, além da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Santa Catarina – pioneiras na introdução da EaD no Brasil –, várias universidades públicas e particulares passam a oferecer a modalidade de ensino.

14 MENEZES, P. E. *Universidade: ação e reflexão*. Fortaleza: UFC, 1983.

15 Cursos semipresenciais são aqueles que se estruturam em torno de aulas presenciais obrigatórias e de aulas a distância – também obrigatórias - mediadas por computador.

Em 2004, o ensino superior ganha outro perfil através da Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que trata da oferta de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos superiores já reconhecidos, possibilitando às instituições de ensino superior vinte por cento de sua carga horária ofertadas por meio de suportes que utilizam tecnologias de comunicação remota. Os componentes curriculares devem-se centrar na autoaprendizagem.

Em 2005, o Fórum de Estadais pela Educação cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB),

para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes as políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. (BRASIL. Ministério da Educação)

Mais recentemente, a EaD se apropriou de outro papel: desafiar as IES a repensarem seus modelos pedagógicos, ao mesmo tempo em que oferece “soluções para problemas com que estas mesmas instituições vêm-se confrontando cada vez mais, à medida que passamos de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação” (AZEVEDO, 2000, p.11).

As mudanças, entretanto, não devem ser olhadas apenas nesses aspectos, pois a emergência de um novo professor e de um novo estudante voltados para a construção do conhecimento pautado pela autonomia em suportes educacionais a distância implica diretamente a necessidade de leitores e produtores textuais eficientes.

Importante salientar também que o breve trajeto não pretendeu esgotar o assunto, mas apenas apontar as questões que, mais diretamente, estão relacionadas à prática da leitura e da escrita como elementos auxiliares ou, até mesmo, produtores de mudanças.

1.3.1 EaD e Aprendizagem Autônoma

A educação a distância, no contexto contemporâneo, configura-se

como desafio que exige uma ampla reflexão sobre o que se define como recurso tecnológico, educação, ensino e aprendizagem.

Geralmente vistas como recursos auxiliares na área educacional, as novas tecnologias passam ao centro das discussões, quando se avalia o processo de ensino e aprendizagem na época atual, passando a ser concebidas como uma forma de mediação interligada à humana.

Pode-se compreender melhor a mudança a partir da definição para mediação pedagógica elaborada por Behrens, Moran e Masetto (2000, p.145) “É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las [...] até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo”. Uma ação capaz de mobilizar e organizar recursos humanos, ambientais ou tecnológicos que possibilitem a apreensão de conteúdos capaz de ser incorporada e utilizada tanto para compreender a realidade humana e social em que vive o estudante quanto para nela interferir.

No contexto, a educação que se constrói por intermédio de conteúdos transferidos do mestre a um aluno receptivo e passivo cede espaço a nova concepção: a que busca a autonomia desse estudante, levando-o a pesquisar para responder a desafios previstos ou jamais imaginados; o que implica dialogar, respeitar opiniões alheias e procurar outras e novas visões que se distanciam das concepções aceitas em determinada área de estudo ou até mesmo confrontar-se com as formas habituais de pensar.

As ações planejadas pela EaD direcionam-se para a construção de uma autoaprendizagem permanente, alicerçada pela percepção que o aluno constrói de si, do outro e do processo através do qual se dá o conhecimento. É constantemente confrontado com incertezas, incompletudes e necessidade de interagir reflexiva e ativamente com o conhecimento que se coloca a sua disposição. É preciso, ainda, destacar que na EaD

É tarefa do professor problematizar, desencadear conflitos e propor situações de cooperação entre os alunos.[...] trocar e construir soluções e novos saberes juntos com os outros. A Educação visando à cooperação e à autonomia [...] implica uma nova relação pedagógica em que prevaleçam o respeito mútuo, em que professores e alunos sejam parceiros num processo que exige confiança e responsabilidade. (VALENTINI e SOARES, 2005, p 35-36)

Tal mudança deixa depreender, então, a fundamental importância de que o aprendiz demonstre eficiência na leitura e na elaboração de textos, já que “ [...] ler é uma atividade de um ser agente. O aluno sempre dá uma contribuição pessoal ao que foi escrito pelo autor. [...] interpretando o pensamento expresso por escrito, ou [...] acrescentando reflexões e tirando conclusões” (BEHRENS, MORAN e MASETTO, 2000, p.151) e escrever é, além de construir presença, compor participação ativa na comunicação mediada por computador, uma vez que “os alunos apresentam informações e ideias [...] recebem retorno e avaliação dos colegas; o conhecimento, o pensamento e os significados são socialmente construídos.” (HARASIM *et al*, 2005, p. 53).

1.4 Leitor em AVA

Ler [...] é sempre isto: existe uma coisa que está ali, uma coisa feita de escrita, um objeto sólido, material, que não pode ser mudado; e por meio dele nos defrontamos com algo que faz parte do mundo imaterial, invisível, porque é apenas concebível, imaginável, ou porque existiu e não existe mais, porque é passado, perdido, inalcançável [...] Ou talvez algo que não está presente porque não existe ainda [...] Ler é ir ao encontro de algo que está para ser e ninguém sabe ainda o que será. (CALVINO, 1982, p,78)

Para compreender esse leitor, passageiro envolto em nevoeiro e com possibilidades de perder-se ou de orientar-se por diversos estímulos, leitor característico das novas tecnologias e, em especial dos ambientes virtuais de aprendizagem, estabelece-se um paralelo entre os sujeitos que a modernidade e a pós-modernidade construíram.

Para tal, utilizar-se-ão as pesquisas da epistemóloga argentina Denise Najmanovich, mais especificamente, as que se apresentam na obra *O Sujeito Encarnado (2001)*, em que a pesquisadora constrói as definições de sujeito da modernidade e de sujeito pós-moderno.

Segundo Najmanovich (2001, p.7), a modernidade produziu um

discurso que prescindia da necessidade de deixar claro quem é que fala, de que lugar o faz, com que propósito e com que perspectiva. Esse discurso constitui o sujeito abstrato e universal, descorporificado, atributo da ciência e das conversas cotidianas

[...] foi instituído a partir de um conjunto de pressupostos subjacentes e desenvolvido ao longo de vários séculos, desde o Renascimento, passando pela Revolução Francesa, até a atualidade. Não se trata meramente de uma “forma de falar”, e sim de um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo.

O sujeito leitor do mundo - tomando o termo do educador Paulo Freire¹⁶ - produzido pela mentalidade moderna é, pois, “pensado como uma superfície que refletia, capaz de formar uma imagem da natureza externa, anterior e independente dele. [...]”. (2001, p.22).

Como a linearidade é a trama subjacente da modernidade, desse sujeito se esperava a objetividade; e a ele era dada uma educação uniforme que o colocava em relação direta com o surgimento de um sujeito arquetípico: o normal, para a autora.

[...] o sujeito da modernidade, que crê ter um ponto de vista semelhante à perspectiva de Deus, ou seja, externo ao mundo, absoluto e universal, [...] esse sujeito cartesiano não pode dar conta de si mesmo, está fora do quadro do universo. [...] Assim a serpente engoliu o próprio rabo, o quadro do universo não incluiu seu criador [...]. (*op. cit.*, p.79-80).

Em contato com o conhecimento, o sujeito moldado pela mentalidade moderna vivencia a metáfora do relógio que, ao se desmontar parte a parte, analiticamente, é entendido. Assim também a modernidade o concebeu: sujeito “dividido em compartimentos estanques”, conforme Najmanovich (2001, p.83).

Linearidade, objetividade, análise é o que se esperava desse sujeito leitor de mundo? Importante o distanciamento de nevoeiros e a companhia constante de uma boa lanterna.

¹⁶ Na perspectiva freiriana, segundo estudiosos, a leitura de mundo é um desvelamento da realidade, por meio do qual o leitor vê desaparecer o véu que cobria os seus olhos e não o deixava conhecer a realidade.

Hoje, entretanto, começamos a legitimar os modelos não lineares de pensamento. Para Najmanovich (2001, p.23), “O ponto de partida para essa mudança na nossa paisagem cognitiva é a afirmação da corporalidade do sujeito”. O sujeito corporificado, encarnado, não pode estar em vários lugares ao mesmo tempo, ele se inscreve em determinado contexto de onde observa a realidade. A estrutura linear que o mantinha fora, imobilizado, foi rompida.

A aceitação desse leitor corporificado implica que todo conhecimento se dê a partir de uma perspectiva determinada. Para o viajante, sempre haverá um lugar de enunciação, uma estação com seus atores e cheiros característicos.

Conhecer passa a implicar interação, relação, transformação; assim como aceitação de um ponto de cegueira, isto é, uma incompletude nascida da própria capacidade de conhecer. O passageiro em noite de inverno surpreende-se com insólitos pelo caminho. Alguns o desorientarão; outros, por mais paradoxal, farão com que desperte no e para o caminho.

Na contemporaneidade, tal sujeito leitor de mundo se transformará em leitor multidimensional, dotado de um corpo ao mesmo tempo material, sensível, pessoal, carregado de vínculos, real e virtual, que desvenda um “mundo enatuado”, ou seja, um mundo cocriado na interação com o ambiente. “ Um mundo que convocamos ser em nossa experiência interativa com o que está fora, mas não separado de nós”, como afirma Najmanovich (op. cit. , p.26).

O leitor pós-moderno - sujeito encarnado, intrinsecamente ligado à experiência social e pessoal, às tecnologias cognitivas, sociais, físico-químicas, biológicas e comunicacionais com as quais convive - assume o desafio da contemporaneidade e se relaciona com a riqueza de perspectivas, com os mundos possíveis; exigindo sempre o poder da criatividade e da escolha, sem que isso o afaste do mundo que o cocriou.

Eis o leitor que não somente transita pela hipertextualidade dos AVAs, mas que também pensa de forma hipertextual, na medida em que apreende os fatos do mundo mediante um modo de pensar, agir, experimentar rizomáticos, múltiplos; quer se encontre ou não em ambientes virtuais de aprendizagem.

Salienta-se, assim, o Modelo Rizomático de Educação, processo educativo permanente em que “ o currículo não é orientado por contribuições predefinidas de especialistas, mas construído e negociado em tempo real pelas

contribuições dos envolvidos no processo de aprendizagem” (CORMIER, 07-2008).

Nessa perspectiva, “o conhecimento precisa ser negociado por meio da experiência contextual e colaborativa de aprendizagem, constituindo-se em um processo simultaneamente social e pessoal, com objetivos mutáveis e premissas constantemente negociadas”. (DELEUZE e GUATARRI, 1980, *apud* CORMIER, 07-2008).

Para Najmanovich (2001, p. 92-95), um leitor pertence a “uma cultura que não pensa o universo como um relógio, mas como ‘arquipélagos de ordem em um mar de caos’: a cultura da complexidade.”, configurando-se em um “sujeito [que] não é um ser, uma substância, uma estrutura ou uma coisa senão um devir das interações.”. Em suma, um ser complexo que se sabe participante do mundo em que vive, um sujeito que busca interação, pois é a característica fundamental do espaço que habita, um

universo vincular em evolução, um mundo atravessado pela emoção, cocriado na ação e concebido na interação do sujeito complexo com o real. Um mundo onde surgem diferentes cenários desde diversas convocações. [...] Um mundo interconectado [...] aberto a um diálogo emocionado em uma interação que não negue o conflito senão que reconheça a diferença como a única via para a evolução. (*Idem, Ibidem*, p. 95)

Enfim, o leitor que viaja na neblina, sente o frio do inverno, os sons da estação, seus cheiros e possíveis texturas. O leitor exigido por um AVA, aquele que foi preciso despertar e, até mais ousadamente, ajudar a construir. Sujeito encarnado visível no Trabalho de Conclusão de Curso do aluno Fernando Salles ¹⁷(2012, p. 10-11), do curso de Licenciatura em Matemática do UNIFESO.

[...] quase ao final da graduação, percebi que não conseguiria dar à academia o trabalho que eles idealizavam de mim. Percebi que para expressar a matemática como “eu via” e “eu sentia”, era preciso romper barreiras e colher ferramentas em espaços distantes do universo matemático, [pois] para mim uma palavra, uma frase e um texto possuem a mesma capacidade de expressão que um número, uma equação ou um teorema. Assim, optei por propor um diálogo mais profundo nesta obra [...].

¹⁷ SALLES, Fernando. *A Minha Teoria dos Grupos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Centro Educacional Serra dos Órgãos – UNIFESO, julho 2012.

Salles assumiu o texto acadêmico como um espaço de diálogo entre a etnomatemática¹⁸ e a narrativa. Apresentar sua trajetória de vida e fazer dela lições para ensinar matemática foi o saldo final do trabalho.

1.5 Escritor em AVA

Eu gostaria e poder escrever um livro que fosse somente um *incipit*, que mantivesse durante toda a sua duração a potencialidade do início, a expectativa ainda sem objeto. Mas como poderia ser construído um livro assim? Se interromperia após o primeiro parágrafo? Prolongaria indefinidamente os preliminares? Encaixaria um início de narração no outro, como as *Mil e uma noites*? (CALVINO, 1982, p,78)

Escrever para leitores apressados, sem tempo, que esperam uma informação objetiva, entretanto não a querem empobrecida; exigem-na rica, reflexiva, plena, provocadora, quem sabe poética; eis o dilema daqueles que frequentam os ambientes virtuais de aprendizagem.

Michel Serres (2001, p. 232) traduz de maneira quase poética essa escrita capaz de amalgamar diversidades de vozes e de seres, ao percebê-la dotada de um “[...] aspecto contínuo, diferencial, insensível que tatua lugares invisivelmente e os une por faixas transicionais enlaçadas, fugidias, cola nosso corpo ou mistura as partes, mas do que o constrói, ou o faz síntese.”

Quem a produz, mestre ou aprendiz, descobre que a escrita precisa construir-se plural e simples, dialógica e instigadora, clara e multifacetada; manto de Arlequim?

Cada vez que lhes disserem: sistema [...] devem entender: manto de Arlequim. [...] A linguagem aí domina três vezes: a administração impera pelo componente performativo do verbo (palavra); as mídias dominam por seu componente de sedução, a ciência se impõe por seu componente de verdade. O verbo trimegisto produz uma classe dominante, abstrata, bêbada de códigos: legista, informática,

18 Segundo Ubiratan D'Ambrosio (1998) in *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar ou conhecer?* 5 ed. São Paulo:Ática, a etnomatemática leva em consideração os fatos e conhecimentos que fazem parte do ambiente cultural no qual o aluno vive, lidando com situações reais no tempo e no espaço.

rigorosa, três vezes eficaz, e, assim, produtora de um mundo.
(SERRES . 2001, p. 230 e 237)

O mestre diante do teclado aceita um desafio: construir material didático, presença, interação e inquietude por meio da linguagem verbal e não verbal. “O material impresso voltado para EaD depende, para sua eficácia, de [...] produzir um texto com alguns elementos fundamentais para a eficácia da comunicação escrita. Para isso, [...] considerar essas aulas uma particularidade” (RODRIGUES, s/d, p. 67).

Continuar a leitura do texto de Rodrigues (s/d, p.67) é não somente descobrir como se dá a elaboração de material impresso para o ensino a distância, mas também surpreender-se ao encontrar Calvino e as seis propostas para a literatura no século XXI; pois, segundo Rodrigues (*op.cit.*, p. 67-68), o que constitui a particularidade da linguagem para EaD é a busca de “clareza no que se escreve [...]; rapidez na comunicação do conteúdo [...]; consistência ao transmitir informações e sinalizar caminhos relevantes [...]; multiplicidade de conexões essenciais para o diálogo”. Faz-se ainda necessário que a linguagem do aluno incorpore esses elementos, transformando-se, ele também, em um escritor.

Uma aula em EAD é produzida por alguém que domina um determinado conteúdo e deseja que seu leitor/aluno aprenda esse conteúdo. O segredo está, portanto, em o que selecionar e como combinar os vários itens selecionados para provocar um efeito de sedução/convencimento que leve o aluno a aprender a partir do que foi escrito. (RODRIGUES , s/d., p.71)

A voz de Calvino, tão viva e presente – atemporal –, vem de conferências proferidas durante um ano letivo acadêmico (1985/86) em Harvard; as palestras têm como tema certos valores literários que se devem preservar no século XXI. Se proferidas hoje, provavelmente se interligariam à arte de escrever na *Internet*, mais precisamente, até em plataformas de ensino ou em materiais impressos para EaD.

Intituladas por Calvino *Six memos for the next millennium* e traduzidas para o português como *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas* (1990), listam seis valores dos textos literários: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

Tais características transcenderam o campo da literatura e hoje são utilizadas como parâmetro para a construção da escrita nos AVAs, quer apareça em material impresso, quer componha o ambiente virtual de aprendizagem, quer produzida por mestres ou estudantes.

1.5.1 Leveza

Gostaria de propor o seguinte: no mais das vezes, minha intervenção se traduziu por subtração do peso: esforcei-me por retirar peso, ora às figuras humanas, ora aos corpos celestes, ora às cidades; esforcei-me sobretudo por retirar peso à estrutura da narrativa e à linguagem. (CALVINO, 1990, p.15)

Tornar a linguagem fluida, leve, cristalina. Eis a busca de profissionais e, por extensão, de estudantes da EaD; mais que busca, necessidade. Distantes no tempo e no espaço, mestres e estudantes anseiam por uma linguagem que se afaste do peso dos antigos manuais de estudo e até mesmo de certos compêndios didáticos; construindo precisão, determinação e despojamento capazes de possibilitar a mediação e a própria construção de conhecimento. Calvino (1990, p. 28-29) parece adequar-se a tal realidade “igual consistência rarefeita nos significados que se produzem. [...] Um processo que consiste em aliviar a linguagem de todo o seu peso até fazê-la semelhante à luz da lua.”

Na educação a distância, a linguagem escrita ocupa um papel fundamental: é através dela que se dá a comunicação entre os aprendizes e os seus tutores ou professores, que o conteúdo é apresentado, trabalhado em fóruns e, por fim, sistematizado.

Escrever de forma leve, que não sobrecarregue o ambiente virtual com excesso de informações ou mesmo de caracteres e que não faça o aluno desistir da leitura por acúmulo de termos desconhecidos, de retomadas desnecessárias ou de linguagem aborrecida e monótona é ambição de quem se insere em um AVA.

Linguagem tão leve que propicie a mistura de vozes, de saberes, de conhecimentos, de sujeitos prontos para a interação. Eis a premência dos conteudistas, tutores¹⁹ e estudantes.

Em consonância com essa necessidade, parece ecoar também a voz de SERRES (*op.cit.*, p. 171) “ O ar, mistura vaga, leve, sutil, instável, favorece as alianças; vetor de tudo, a nada se opõe. Meio ambiente do sensório, excipiente geral das misturas[...]”

1.5.2 Rapidez

Entre eles a eternidade, conforme toda estimativa humana, não havia mais do que um minuto e meio. (CALVINO, 1990, p.53)

Transformar o tempo exíguo em eternidade, fazê-lo valer por horas de imobilidade diante do professor ou mesmo do livro didático que constrói inúmeras repetições em nome da memorização, são desejos que atuam na construção de uma linguagem fácil de ser lida, possível de se retomar, construída para possibilitar expansões por meio do diálogo, da reflexão, das inúmeras pesquisas. Linguagem que busca a essência do que pretende comunicar, enquanto convida para novos espaços, contextos, possibilidades.

Não há tempo a perder, o estudante transita de uma página a outra levado pelo rápido toque no *mouse*. O que se destaca convida o olhar e vai tecendo, junto a outros convites, uma teia de significações, uma leitura que recolhe pelo caminho e, num processo de ágil colagem, produz.

Nos fóruns, as mensagens extensas não são lidas; recomendam-se, no máximo, oitenta palavras, solicitam-se frases curtas e palavras precisas. Não raro se utilizam metáforas e analogias com o intuito de facilitar a leitura e, dessa forma, manter o ritmo, pois pausas contínuas ou prolongadas podem levar ao

¹⁹ Em EaD, nem sempre o autor do conteúdo da disciplina (conteudista) irá acompanhar o conteúdo com os discentes, pois esta atribuição costuma pertencer ao tutor.

abandono da leitura.

Busca-se, por fim, uma linguagem concisa e plena que se constitua em espaço onde se expressem as mais diversas formas de convivência e de aprendizado; algo muito próximo ao que expõe Jorge Larrosa em *Pedagogia Profana* (2006, p. 62) “E o batizar o mundo é como esse momento em que a primeira gota de chuva se evapora imediatamente, mas deixa um rastro no pó e se converte numa esfera”.

1.5.3 Exatidão

Por isso procuro falar o mínimo possível, e se prefiro escrever é que, escrevendo, posso emendar cada frase tantas vezes quanto ache necessário para chegar, não digo a me sentir satisfeito com minhas palavras, mas pelo menos a eliminar as razões de insatisfação de que me posso dar conta. (CALVINO, 1990, p.72)

Meta a se alcançar: linguagem exata sem que algo sobre ou falte em excesso. Construção capaz de dizer o máximo, sugerir também o máximo, sem tornar-se repetitiva ou extensa. Na exposição de Calvino (1990, p.86) “capaz de construir uma estrutura facetada [...] uma rede dentro da qual se podem traçar múltiplos percursos e extrair conclusões múltiplas e ramificadas”.

Em uma plataforma de ensino, cabe à palavra evocar, sugerir, provocar; sem, no entanto, construir ambiguidades ou dificultar a leitura. Afinal, alunos e professores encontram-se distanciados no espaço e, muitas vezes, no tempo; logo, um ruído na comunicação pode destruir a atividade proposta.

Não raro, utilizam-se explicações precisas, curtas e direcionadas para um só objetivo tanto no material impresso quanto em áreas da plataforma de ensino. Tal linguagem constitui também um aprendizado para o estudante que deve adquiri-la ao longo de um curso a distância.

Para apreciação do exposto, são apresentadas duas imagens retiradas da disciplina semipresencial *Elaboração e Análise Textual (EAT)*, ofertada aos estudantes do primeiro período dos Cursos de Administração e de Ciências Contábeis do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO), no segundo semestre de 2012.

Observa-se na figura 4, que, ao iniciar a atividade 1 “Texto e Contexto”, o estudante é direcionado, através do primeiro *link*, para as orientações gerais que aparecem junto à tela principal do AVA em janela *pop up*²⁰, em que há instruções precisas para gerenciar o tempo e se organizar durante a construção das atividades propostas.

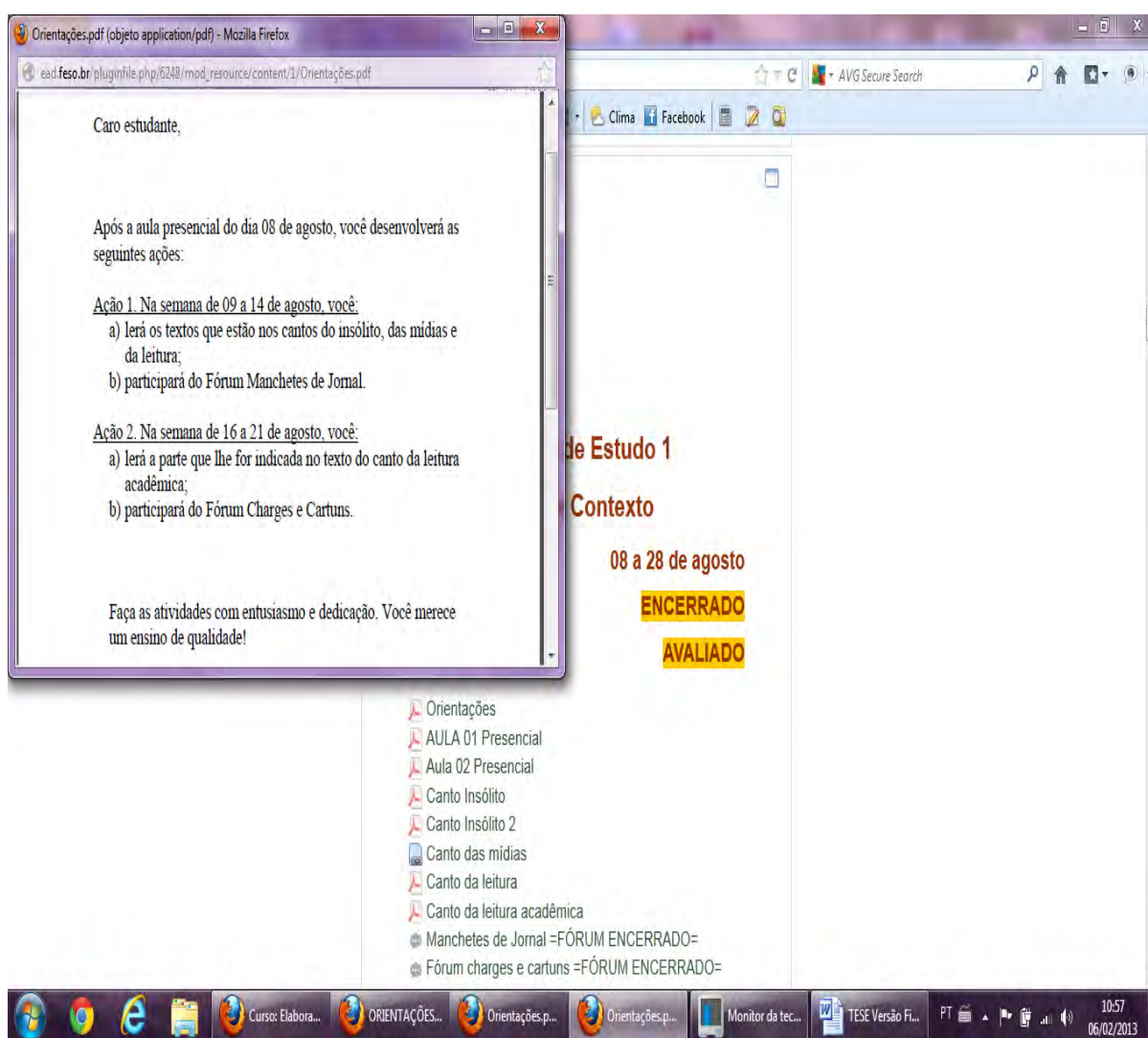


Figura 4- Tela inicial da atividade Texto e Contexto.

Fonte: UNIFESO

²⁰ Pop-up window é uma área extra que abre no navegador e possibilita ao usuário lê-la sem sair da página que está visitando.

A figura 5 mostra a orientação inserida na abertura de um fórum²¹ e acrescenta, muito comum nos AVAs, instruções quanto às práticas de escrita do estudante.

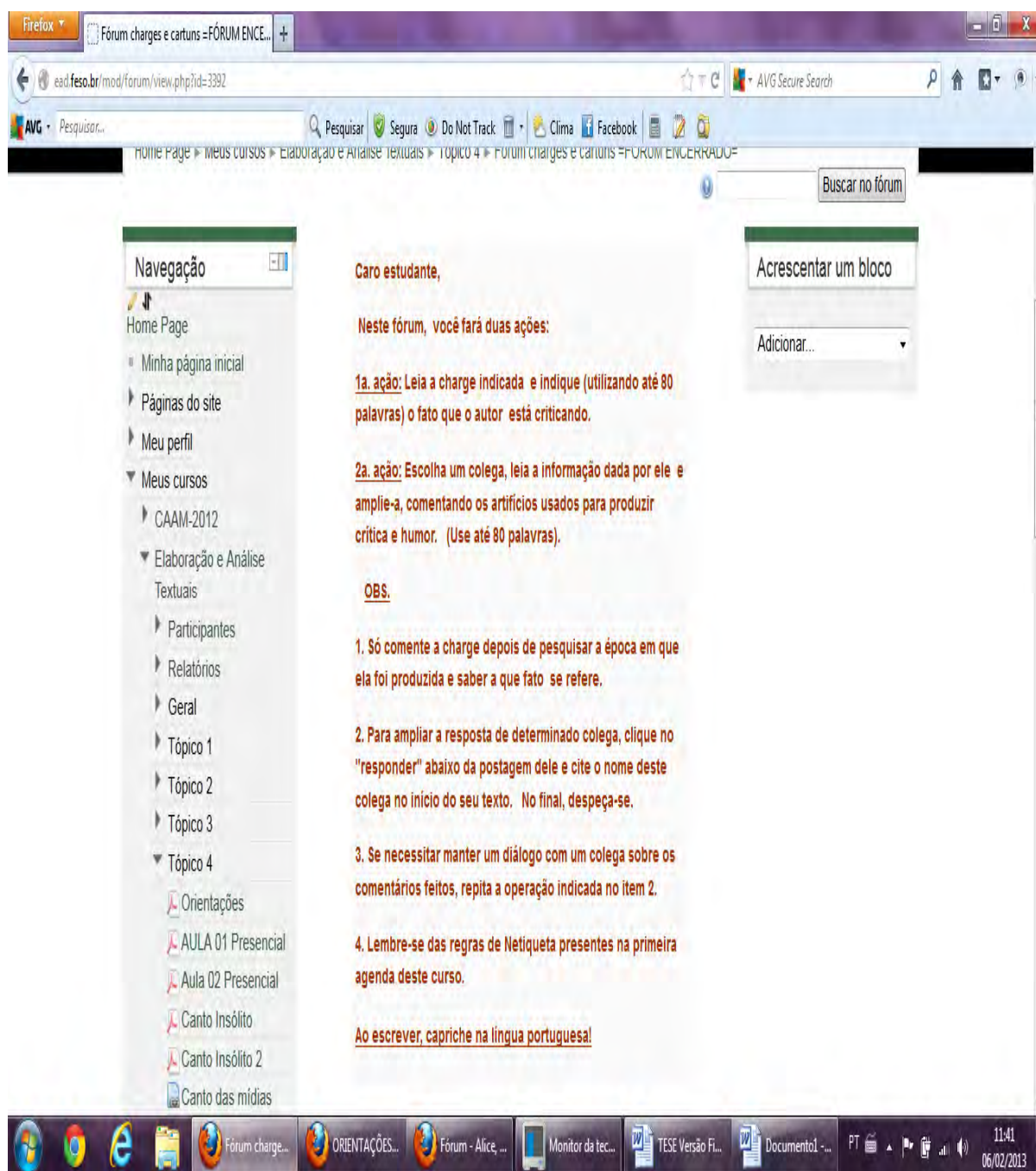


Figura 5 - Tela de abertura do Fórum Charges
Fonte: UNIFESO

21 O Fórum é uma ferramenta de comunicação assíncrona, extremamente útil no EaD mediado por computador. Possibilita a prática consciente de diversas funções cognitivas: relação, generalização, discordância, observação, identificação, análise, comparação, síntese, inferência, entre outras. Possibilita, ainda, a mediação direcionada do professor e o registro do processo de construção do conhecimento.

1.5.4 Visibilidade

[...] estamos correndo o risco de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados. Penso numa possível pedagogia da imaginação [...] memorável, auto suficiente, “icástica”. (CALVINO, 1990, p. 107-108)

Filhos de uma época que se utiliza plenamente das imagens, os estudantes presentes em um AVA reagem de forma positiva quando encontram imagens visuais em textos ou na tela principal da plataforma de ensino. Por outro lado, nem todos se sentem confortáveis quando figuras de linguagem ou mesmo informações com lacunas que exigem a construção de uma imagem mental, muitas vezes em sequência, são apresentadas.

Como diz Calvino (1990, p. 111), é preciso “reciclar as imagens usadas, inserindo-as num contexto novo que lhes mude o significado. [...] que lhes acentue o poder de estranhamento ou então apagar tudo e recomeçar do zero.” Novos contextos de leitura e escrita trazem essa possibilidade; os AVAs, em especial, buscam a união entre palavras e imagens, pelo uso de metáforas e metonímias que propiciam concisão ou pela apropriação das imagens visuais e sonoras que ampliam, reduzem ou esclarecem informações de forma quase instantânea.

Nesse contexto, e com destaque para a importância de transformar o aluno em protagonista do seu processo de aprendizagem, a utilização de textos que convidam as imagens a povoarem a mente de quem lê transforma-se em estratégia de elaboração textual muito utilizada por quem produz textos em AVA.

Barreto(s/d, p.4), em impresso denominado Aula 1, reforça a necessidade, utilizando-se da prática e da seguinte citação do Grupo *Morandubeté* de Contadores de História, ao elaborar material impresso para a pós-graduação em Gestão e Implementação para EaD²²

22 Curso de pós-graduação lato sensu oferecido pela UFF na modalidade a distância. Acessado na plataforma Lante UFF < <http://pigead.lanteuff.org/login/index.php>> e conhecido pela nomenclatura PIGEAD UFF.

Espero que, de alguma maneira, quando ensinar, você evoque seu lado contador de histórias, aquele que diz e, por isso, precisa saber bem o que irá dizer. Precisa ter dúvidas, certezas, conhecimentos, estudo e talento. Talento de sedução .

Ainda Barreto (s/d, p.23 e 32), em impresso denominado Aula 2, vivencia as possibilidades da metáfora ao construir a conceituação de desenho instrucional para EaD²³, com o auxílio de uma imagem impressa (figura 6) de um repolho-romanesco.²⁴



Figura 6 – Repolho romanesco.

Fonte:< http://www.loja.jardicentro.pt/product_info.php?products_id=3037>

Acesso em: 11/02/2013.

E o que isso tem a ver com desenho instrucional? Aparentemente, não muito. [...] (Mas o) uso de analogias (é) um importante instrumento para assistir os alunos na incorporação de novas ideias ao seu conhecimento anterior; [...] Nesta aula, por exemplo, usei o repolho-romanesco como uma imagem a partir da qual você pudesse compreender que o desenho instrucional é uma estratégia que deve ser aplicada em vários níveis educacionais.

Tal estratégia, em EaD, é compartilhada com os alunos, a quem se pede, geralmente em mediações nos fóruns, que esclareçam o que escreveram,

23 O termo tem sido amplamente empregado para se referir ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de cursos de EaD. A palavra *design* se refere ao processo de planejamento, organização, formatação, desenvolvimento de metodologias de ensino, materiais didáticos e atividades pedagógicas de naturezas variadas. Em Educação e em Linguística Aplicada, o termo *design* é geralmente traduzido como 'desenho de curso'. Disponível em: < <http://ensinoatual.com/blog/?p=483>>. Acesso em: 23/12/2012.

24 Originário da Itália, é uma variedade da espécie *Brassica oleracea var. botrytis* a que pertence também a couve-flor. Sua forma geométrica é decorativa, e sua disposição espiralada é muito citada como exemplo de forma fractal na natureza. Disponível em< <http://www.pt.hukol.net/themenreihe.p?c=Brassica%20oleracea>>. Acesso em: 30/12/2012.

mas que o façam utilizando outra forma de dizer, isto é, por meio da analogia ou da inserção de imagem visual ou auditiva.

1.5.5 Multiplicidade

[...] o grande desafio para a literatura é o saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos numa visão pluralística e multifacetada do mundo. (CALVINO, 1990, p. 127)

A busca de uma linguagem que instigue e possibilite interações variadas é outra preocupação de quem produz textos em AVA, presente nos materiais impressos, na interação conteudista-tutor-aluno e no aprendizado oferecido ao estudante para que ele também se torne um produtor dessa linguagem, a fim de que possa não somente contribuir, mas também provocar interações, o que o transformará em aprendiz autônomo, autor em seu próprio processo de aprendizagem.

A respeito, pronunciam-se, Abreu-Fialho e Meyohas em material impresso para o curso de pós-graduação em Gestão e Implementação para EaD

Uma das maiores dificuldades que nós, professores do ensino presencial, quando vamos elaborar um material para Educação a Distância é entender que não estamos redigindo capítulos de livros ou artigos científicos. É nos desprender da linguagem rebuscada - com a qual estamos acostumados sem nos darmos conta. (s/d, p.83-86)

Valorizando uma linguagem mais interativa, os autores afirmam que é necessário o texto conversar com o aluno e, para isso, sugerem a utilização de frases interrogativas, retóricas. Tal emprego da linguagem é capaz de instigar, além de encorajar o aluno a antecipar a resposta.

Embora as orientações se voltem para a produção textual docente, a

linguagem acima descrita deve ensinar ao estudante fazer pleno uso de sua autonomia como aprendiz . Aplica-se também a conclusão que Abreu-Fialho e Meyohas (op.cit. p.102) dão às suas orientação sobre material impresso para EaD

[...] faça uso da linguagem em tom dialógico. [...] Tanto quanto possível, use palavras curtas, orações pequenas, períodos curtos, parágrafos pequenos. Prefira um vocabulário familiar ao aluno. Opte pelos verbos ativos, pela ordem direta, cuidando da ordenação de vocábulos. [...] A linguagem clara, objetiva, direta, amigável, simples e enxuta faz com que o aluno a “ouça” e o estimula.

Afinal, mais do que “ouvir”, o estudante em uma plataforma de ensino precisa também “fazer-se ouvir” e desejar a ampliação dessa “conversa” em uma multiplicidade de vozes praticamente sem fim.

1.5.6 Consistência

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p. 127)

Tema da última conferência de Calvino não proferida, nem ao menos escrita, a consistência não pode deixar de ser mencionada como característica essencial da escrita em AVAs.

Para caracterizá-la, parte-se das ideias de Bauman na coletânea de conferências reunidas na obra *O mal-estar da pós-modernidade*, editada pela Zahar, em 1998.

Nas conferências, Zygmunt Bauman (1998, p.17) traça o perfil do homem contemporâneo, ofertando valiosas informações utilizadas como norteadoras de uma escrita que se precisa consistente, já que habitamos um mundo em que

“ [...]uma terrível quantidade de aspectos são óbvios a ponto de já não serem conscientemente notados e não precisarem de nenhum esforço ativo, nem mesmo o de decifrá-los [...]”.

Quem escreve deve apropriar-se de aspectos não necessariamente mencionados, e se preocupar com a possibilidade de o seu leitor não perceber o omitido, mas latente nos discursos proferidos.

Outro alerta com relação à necessidade de coerência está presente em Bauman (1998, p. 36) “ [...] uma série de novos começos que se experimentam com formas instantaneamente agrupadas, mas facilmente demolidas, pintadas umas sobre as outras: uma identidade de palimpsesto [...]” em que a arte de esquecer, mais do que a de aprender, é condição contínua de adaptação.

Uma escrita que se pretenda consistente, em um contexto assim, deve assumir a sobreposição de textos e ideias por esta vertente: a possibilidade de deixar e de encontrar pistas, isto é, marcas que contribuam para a descoberta de algo que, embora sutil, compõe um discurso, um texto.

Pertence ainda a Bauman (*op. cit*, p. 118) a condensação, em duas metáforas, do modo de viver e, na mesma proporção, de ler e reproduzir o mundo contemporâneo: a dos turistas e a dos vagabundos, pois aqueles viajam porque querem, enquanto estes não têm escolha.

Optar pela consistência é buscar uma forma de escrita condensada, contextualizada e eficaz, isto é, que assuma a leveza, a redução necessária e não empobrecedora, a exatidão, a construção da visibilidade e a coexistência da multiplicidade em textos que se constroem pelas mãos de mestres e alunos, numa forma de ousadia que ganha corpo como expõe Larrosa (2006, p.142)

O que se deve ler (produzir) não é (somente) o que o texto diz, mas aquilo que ele dá a dizer. Por isso a leitura da lição é escuta [...]. Por isso a amizade de ler com implica a amizade de aprender com, no encontrar do aprender.

A busca desse tecido múltiplo, infinito, leve, passível de visibilidade, exato e exíguo porque rápido e não empobrecedor; acima de tudo, consistente e produzido em AVAs , é objeto de estudo da pesquisa.

1.6 O leitor em questão

As luzes da estação e as frases que você lê parecem mais incumbidas de dissolver as coisas do que de mostrá-las, tudo emerge de um véu de obscuridade e névoa". (CALVINO, 1982, p. 19)

Público-alvo da pesquisa iniciada em 2008²⁵, ingressante no ensino superior, o alunado do curso de Administração (ADM) tem, em média, 24 anos, o de Ciências Contábeis (CCONT) 23. No curso de ADM há equilíbrio entre os estudantes do sexo feminino (52%) e do masculino (48%); o mesmo ocorre em CCONT: 51% feminino e 49% masculino.

Nos dois cursos, o percentual de alunos residentes na cidade de Teresópolis/RJ se aproxima: 84% em ADM e 89% em CCONT. Todos ingressantes nesses cursos concluíram o ensino básico em escola pública e não fizeram cursinhos preparatórios para vestibular. Em ADM, o ingresso no ensino superior se deu, em média, cinco anos após o término do ensino médio; em CCONT, após três anos.

Tais estudantes são, em sua maioria, 70% (ADM) e 90% (CCONT) trabalhadores que optaram pelo ensino noturno motivados pelo horário de que dispõem para o estudo.

Nota-se que expressivo número necessita aprimorar ou até mesmo desenvolver a competência de ler e produzir textos com eficiência, o que se agrava com a oferta de disciplinas em ambientes *on-line*, espaços de aprendizagem que se consolidam exatamente através da leitura e da escrita.

Em vista disso, o questionário concebido e aplicado pela equipe de apoio ao discente do UNIFESO²⁶ contribui para traçar o perfil do aluno em ingresso, ajudando a elucidar os seus hábitos de leitura (Anexos A - D). Tal instrumento, composto por 18 perguntas abertas as quais o aluno responde durante o processo de matrícula, é utilizado para orientar e direcionar as práticas de linguagem implementadas nas aulas presenciais e *on-line*.

²⁵ Todos os dados apresentados no trabalho referem-se ao período que se iniciou no primeiro semestre de 2008 e finalizou no segundo de 2012.

²⁶ Os dados referem-se ao período 2008-2011. A presente pesquisa utilizou-se também de dados referentes ao período 2012, mas estes ainda não foram divulgados pela IES.

Como mostra o quadro 1, os ingressantes no curso de Administração no período 2008/1 a 2012/2 leram 01 (um) ou, no máximo, 05 (cinco) livros no intervalo de um ano. A mídia para obter informações é a *Internet* ou a TV. Os estudantes afirmam dominar razoavelmente uma língua estrangeira.

ADM	2008	2009	2010	2011	2012
Média de livros lidos anualmente pelo estudante	1 a 5	1 a 4	1 a 3	1 a 5	1 a 2
Principal meio de informação utilizado pelo estudante	<i>Internet</i> e TV	<i>Internet</i> e TV	<i>Internet</i> e TV	<i>Internet</i>	<i>Internet</i>
Domínio de língua estrangeira	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável
Principal meio de informação utilizado pela família do estudante	TV	TV	TV	TV e jornal	TV e jornal

Quadro 1- Perfil de leitor dos ingressantes no curso de Administração.
Fonte: UNIFESO.

O quadro 2 apresenta os alunos ingressantes no Curso de Ciências Contábeis com um perfil bem semelhante ao dos estudantes de Administração, pois leram de 01 (um) a 05 (cinco) livros no mesmo período e também usam a *Internet* e a TV para se manterem informados. O domínio de língua estrangeira é razoável ou inexistente nesta turma, o que configura uma pequena diferença em relação aos colegas de Administração.

No contexto, percebe-se que os alunos que ingressam nos dois cursos têm pouco contato com livros, o que permite inferir que não veem a literatura como fonte de prazer, nem como lazer e, muito menos, recorrem aos livros como auxílio na busca de informações. Procurariam na leitura de periódicos – jornais e revistas – uma maneira de preencher essas lacunas?

CCONT	2008	2009	2010	2011	2012
Média de livros lidos anualmente pelo estudante	1 a 2	1 a 2	1 a 5	1 a 5	1 a 2
Principal meio de informação utilizado pelo estudante	TV	<i>Internet e TV</i>	<i>Internet</i>	<i>Internet</i>	<i>Internet</i>
Domínio de língua estrangeira	Nenhum, mas sente necessidade de aprender	Nenhum, mas sente necessidade de aprender	Razoável	Razoável	Razoável
Principal meio de informação utilizado pela família do estudante	TV	TV	TV	TV e <i>Internet</i>	TV e <i>Internet</i>

Quadro 2- Perfil de leitor dos ingressantes no curso de Ciências Contábeis.
Fonte: UNIFESO.

Os dois quadros e as justificativas apresentadas pelos estudantes no desenvolvimento de cada resposta dada mostram que, ao menos para a busca de informações, tal não ocorre, pois os estudantes recorrem à *Internet* ou à TV para se informarem; nesta procuram os telejornais e naquela as sínteses, a *wikipedia*²⁷, os vídeos e as redes sociais.

Como o questionário não aprofunda a questão, deduz-se que haja predominância da leitura de imagens visuais e auditivas e pouco contato com a leitura de textos construídos com caracteres do alfabeto.

Destaca-se, entretanto, a referência a jornais utilizados por familiares do curso de Administração (anos de 2011 e 2012), sem que isso interfira no hábito dos estudantes que buscam informações na TV e na Internet, orientados – como afirmam –, pela facilidade de acesso e, no último caso, também de portabilidade. Para esses alunos, os jornais são alternativas apenas para o domingo, dia com tempo livre.

²⁷ Wikipédia é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web, colaborativo e apoiado pela Fundação Wikimedia, uma organização sem fins lucrativos. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>>. Acesso em: 05/02/2013.

Traçar, pois, uma metodologia de ensino que se adequasse ao perfil do estudante em ingresso e contribuísse para aprimorar sua competência leitora foi o desafio que conduziu leituras, reflexões e questionamentos e, por fim, determinou escolhas como a criação das oficinas de insólitos.

Em vista disso, o próximo capítulo mostrará, com maior precisão, as leituras necessárias para a compreensão do AVA como espaço marcado pela complexidade que exige leitores não somente aptos para ler, mas também com competência para a leitura em suporte digital.

[Talvez seja minha narrativa que forma uma ponte sobre o vazio. Ela se constrói lançando diante de si informações, sensações, emoções para criar um fundo de confusões coletivas e individuais, no meio do qual um caminho possa ser aberto, tudo o mais pairando inteiramente na ignorância das circunstâncias históricas e geográficas. [...] a narração, a ponte, não está terminada: sob cada palavra resta aberto o nada. (CALVINO, 1982, p. 97)



Figura 7- *Le Pont d'Héraclite* (MAGRITTE, 1935)
Fonte : Disponível em: < www.seer.unirio.br>. Acesso em: 25/03/2013.

[...] não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor. (LÉVY, 1999, p.56)

2 VIVENCIANDO NOVOS CONTEXTOS

Esta estação, desembarquei nela esta noite pela primeira vez e já me parece que passei aí toda uma vida, entrando e saindo deste bar, passando do cheiro da estufa ao cheiro de serragem molhada dos banheiros, tudo misturado num único cheiro [...]. (CALVINO, 1982, p. 19)

Seguir os trajetos do leitor em um AVA implica recordar um conceito presente que não se esgotará aqui : o de letramento²⁸, que remete às práticas de leituras plurais em um sistema de mídias extremamente complexo como o da época atual.

Este será, pois, um capítulo que convida a uma reflexão sobre o que se convencionou chamar de letramento. Todavia, não se propõe a um aprofundamento da questão, construindo tão somente um trajeto dos anos 80 até a época atual.

Tal termo começa a aparecer nos anos 80 e 90, quando estudiosos como Michel de Certeau iniciam um questionamento sobre a concepção passiva de leitura que predominava até então. Entra em cena o ato de leitura que desvenda um leitor repleto de intenções, julgamentos, repertórios prontos para interação, emoções, saberes e valores que o distanciam de um receptáculo vazio.

Para Anne-Marie Chartier (2007, p. 55)²⁹, “com o ensaio de Walter Ong, em 1982, *Orality and literacy, The technologizing of the word*, traduzido para doze idiomas, impôs-se o uso da palavra letramento [*literacy*]”, termo que designa as atividades humanas empregadas na utilização da palavra escrita cuja particularidade é materializar a palavra, tornando-a não apenas visível, mas também espaço de memória latente, aberta a constantes interações.

Chartier (2007, p. 56), citando Ong, diferencia letramento restrito de generalizante; àquele relaciona a leitura restrita a um *corpus* fechado que, em geral, é de caráter religioso e a este vincula a leitura de textos em suportes textuais

28 Segundo Magda Becker Soares (2006, p.41), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

29 Texto extraído do I Seminário Internacional sobre História e Leitura. UNESP. Campus Marília, 2010.

variados presentes no cotidiano das pessoas.

A partir dessa diferenciação, a historiadora tangencia os conceitos de “saber ler” e “ter dificuldade em leitura”, esclarecendo que a avaliação positiva ou negativa relaciona-se ao objetivo da leitura, ditado pelas necessidades das épocas, conduzindo a determinados métodos de ensino.

Para exemplificar, cita tanto a metodologia da soletração que se mostrava adequada ao ensino dos textos religiosos, quanto o acesso de leitores provenientes da cultura popular à leitura, o que configura o marco inicial das preocupações de quem ensina os que “têm dificuldade em leitura”.

A historiadora também esclarece que a cultura escolar planejava seu ensino da leitura por meio da seleção de textos que deveriam ser lidos – exaustiva, lenta e repetidamente – de geração a geração, optando, pois, pela soletração. Distanciava-se, entretanto, das leituras rápidas, de uso diário, “funcionais”.

Ainda do seu ponto de vista, a entrada da televisão nos mais diversos lares contribuiu para a valorização das imagens, o que levou a escola a temer uma desvalorização da escrita e a incentivar “todas as formas” de leitura.

Atualmente, a presença de diversas mídias - além da TV, dos jornais e dos computadores - intensificou a necessidade de ler, com competência, diversos gêneros textuais presentes nos mais variados suportes e com os mais diferentes objetivos, tanto na produção quanto na recepção de textos.

Este o contexto de letramento no qual se circunscreve o nosso leitor e dele exige rapidez, adequação da leitura ao gênero e aos objetivos de recepção e produção.

A isso deve-se acrescentar a navegação em hipertextos, na qual as informações “são apresentadas através de uma rede de nós interconectados por *links* que podem ser livremente acessados de modo não linear pelo leitor” (RAMAL, 2002, p. 34).

Por essa via, destacando-se não somente a necessidade de uma utilização eficaz das NTICs, mas também a habilidade necessária para construir sentidos após transitar por diversos textos em ambientes informáticos, chega-se à alfabetização digital que, segundo Xavier (2002, p. 2) “implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização.” Ou seja, contempla situações de comunicação nunca vividas antes, tais como as que se

realizam nos *chats*, nos fóruns e no correio eletrônico; práticas sociais que se nutrem da interação humana e abarcam questões culturais, sociais, físicas e psicológicas, para exemplificar a abrangência dessas formas de comunicação.

Eis o segundo contexto no qual se inscreve o leitor atual, o do texto “criado a partir dos seguintes elementos: interatividade, intertextualidade, não linearidade e heterogeneidade” (CORREIA e ANTONY, 2003, p. 87). Dada a sua complexidade, o assunto será desenvolvido nos próximos capítulos.

2.1 *Longe da leitura linear*

Um livro é escrito para que possa ser ajuntado a outros livros, para que entre numa prateleira hipotética e, nela entrando, de alguma maneira a modifique, tire de seu lugar outros volumes ou os faça retroceder para a segunda fila, reclame o avanço para a primeira fila de alguns outros. (CALVINO, 2002, p. 193)

A leitura é operação importante no universo digital, um processo complexo³⁰ que integra vários textos e várias linguagens, o que lhe confere uma singularidade.

Apesar disso, não se pode ver o texto eletrônico, enquanto leitura, como uma revolução, já que o cérebro humano se utiliza da hipertextualidade para processar a leitura de qualquer texto.

A interface gráfica³¹ do texto eletrônico, entretanto, apresenta inovações que se devem destacar, já que esse tipo de texto traz elementos gráficos e de navegação não observados nos materiais impressos. Os textos digitais tornam-se um campo fértil para novas formas de leitura, exatamente como afirmam Coscarelli e Novais (2010, p. 35) “[...] o sentido construído na leitura desses textos

30 Complexo, no sentido dado por Coscarelli e Novais (2010, p.35), é aquilo que não gera certeza e pode apresentar surpresa, pois uma pequena interferência é capaz de mudar todo o comportamento do sistema.

31 Interface Gráfica é um conceito da forma de interação entre o usuário do computador e um programa por meio de uma tela ou representação gráfica, visual, com desenhos, imagens etc. Geralmente é entendida como a “tela” de um programa. Disponível em: < <http://www.explorando.com.br/o-que-e-interface-grafica> >. Acessado em: 05/02/2013.

vai emergir não só do processamento dos elementos verbais, mas também do processamento de todas as linguagens envolvidas nesse ato comunicativo”.

O leitor de textos digitais diferencia-se de outros leitores pois, além de processar a leitura de textos verbais de diversas naturezas, ainda interage com elementos não verbais que incluem *design*, imagens, diagramação, cores, ícones, barras, muitas vezes sons e movimentação de letras ou imagens.

Tal leitor deve fazer múltiplas e variadas escolhas durante sua leitura. Embora os leitores de outros textos também as façam, raramente são estimulados pelas escolas e, muitas vezes, nem percebem o processo de maneira tão precisa quanto nos ambientes digitais.

Em geral, o aluno recebe textos impressos para ler, basicamente os que aparecem em antologias ou livros didáticos, sem que sejam cotejados a outros pesquisados em bibliotecas ou mesmo relacionados às demais mídias. Pesquisas, quando existem, costumam-se limitar a dicionários.

Com textos digitais, entretanto, o aluno é estimulado a perceber, no conteúdo diante dos olhos, as hipertextualidades multimodais que, segundo Iedema (2003, p.30) estruturam-se a partir de dois aspectos que põem em relevância formas de linguagem além da escrita, os quais se integram para a constituição e a construção de significados

O primeiro consiste na descentralização da linguagem verbal como favorecedora da construção de sentido e o segundo se resume em um novo olhar sobre os cada vez mais tênues limites entre os papéis da linguagem, da imagem, do suporte, do layout [...], entre outros.

Portanto, a multimodalidade está presente inclusive no texto que não tem nenhuma imagem [...] . Isto porque a forma como o texto se apresenta – a cor da fonte, o tamanho, os sublinhados, a formatação do parágrafo – compõe a mensagem a ser comunicada.

Considerar a multimodalidade significa admitir que é preciso desenvolver novas formas de leitura, com vistas a congregar vários sistemas semióticos. No contexto, encontram-se os infográficos³², os textos digitais e outros que se desenvolvem ao entrelaçar palavras e imagens (visuais, auditivas, táteis etc), deixando estas de ocupar o papel de meras ilustrações.

Com os novos textos, impossível não pensar nas habilidades a se

32 Infográficos são representações visuais de informação. Tais gráficos são usados quando a informação precisa explicar-se de forma mais dinâmica, como em mapas, jornalismo e manuais técnicos, educativos e científicos. É um recurso muitas vezes complexo, que pode utilizar a combinação de fotografia, desenho e texto verbal.

desenvolverem para que leitores se tornem eficientes, assim como nos múltiplos fatores que podem interferir na leitura.

Um deles, o processamento lexical, requer um leitor que considere a estrutura das palavras no nível gráfico, silábico, morfológico, fonológico, bem como ative informações sintáticas e semânticas; tudo sob controle de fatores pragmáticos e discursivos orientados pela situação de interlocução, momento, objetivos, contexto e sujeitos envolvidos.

Outros fatores como tamanho e frequência da palavra, estrutura silábica, familiaridade com o vocábulo, probabilidade de ocorrência em determinado contexto sintático, semântico e pragmático, ambiguidade lexical e outros fatores, podem, segundo Coscarelli (2002, p. 16), influenciar na leitura feita.

O processamento sintático, por sua vez, demanda - dentre outras habilidades - a recuperação de elipses, a identificação de elementos intercalados, além das relações sintáticas que se vão construindo com a interferência das informações semânticas processadas ao longo da leitura.

Por fim, processar semanticamente um texto implica não somente construir sentidos para ele, mas também reconstruir significados para as suas partes, o que se fará através de reelaboração constante. Fatores não menos importantes são a familiaridade com o texto ou com o gênero textual, a manutenção do tópico, a presença de linguagem figurada, dentre outros, pois o processamento semântico só acontecerá a contento se

[...] o leitor tiver muitas habilidades, a fim de fazer um processamento satisfatório dos elementos lexicais e sintáticos. É preciso que ele seja capaz de perceber a organização do texto, de identificar os elementos mais relevantes para seu propósito de leitura, além de ser capaz de fazer julgamentos, generalizações e analogias (e desanalogias), entre outras (COSCARELLI e NOVAIS, 2010, p. 37)

Leitura, nessa perspectiva, é um sistema complexo que integra os conteúdos verbais e não verbais do texto à percepção de unidades como *link*, janela, botão etc., a fim de produzir sentidos. De acordo com Novais (2008, p. 76), o leitor de textos eletrônicos precisa “reconhecer os limites e as possibilidades do ambiente digital”. Deve, além das habilidades exigidas para qualquer leitura, desenvolver outras específicas que se restringem ao ambiente virtual. Sem elas, é difícil

apropriar-se do texto com a eficiência de quem sabe , por exemplo, ler um jornal.

Tal proximidade entre esse tipo de impresso faz com que leitores de textos eletrônicos se beneficiem com a transferência de conhecimentos, pois, segundo Ribeiro (2008, p.67).

Ler um jornal pressupõe a aprendizagem de gestos descontínuos e seletivos. Com a prática, o leitor ganha habilidades que outros suportes dispensam: *escanear* a primeira página, observar numeração, saber o que é principal e o que é secundário na diagramação da notícia, relacionar o texto lido hoje a uma memória que o jornal tenta preservar.

Percebe-se que, para a pesquisadora, a leitura de textos digitais, assim como a de impressos jornalísticos, é algo que se constrói a partir da sobreposição de habilidades.

Acrescentam Coscarelli e Novais (2010, p.41) que esse tipo de leitura carece de uma abordagem que considere os diversos fatores que atuam concomitantemente no processo de construção de significados; assim, destacam a dinamicidade, a não previsibilidade e a não linearidade, por serem fatores que implicam auto-organização, o que acarreta diferenciação em cada sujeito ou em cada circunstância de leitura.

2.1.1 Hipertexto, precursores e outras ideias

Citados amplamente em textos que versam sobre Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, o físico e matemático Vannevar Bush³³ e o diretor da agência civil *Office of Scientific Research and Development* (OSDR) Theodore Nelson entrelaçaram-se à história do hipertexto, cuja concepção estaria ligada ao primeiro, desde que concebeu a ideia de uma máquina que não disponibilizaria os dados linearmente nem possibilitaria seu acesso dessa forma, mas em blocos unidos por elos que se assemelhariam a encruzilhadas nas quais se

³³ Vannevar Bush é considerado o "pai" da ideia de hipertexto pela publicação do artigo *As we may think*, na revista *The Atlantic Monthly*, em julho de 1945.

encontrariam as informações.

O projeto de Bush foi batizado por Nelson que, na época, buscava firmar contratos de pesquisa e inovação com empresas privadas e universidades e, só aí, surge a denominação 'hipertexto' para um sistema cujos *links* navegáveis levavam à interconexão de dados. Isso possibilitou ao leitor/usuário acessar informações de forma bem pessoal. Segundo Ribeiro (2008, p. 45-6), "De certa maneira, Nelson idealizava um modo 'customizado' (personalizado) de ler e escrever".

Dos anos 50 aos dias atuais, as novas tecnologias cresceram exponencialmente e se popularizaram. A união de várias delas levou à criação de máquinas cada vez mais sofisticadas que legaram o hipertexto como conexões de nós de diversos *links*, sem que houvesse um centro ou eixo, mas relevância e movimento. O leitor/usuário passou a acessar informações da forma que mais lhe conviesse no momento, obedecendo a uma ordem construída durante a navegação e orientada pelos seus desejos e objetivos.

Bush já se referia a não linearidade da mente humana, quando afirmava que a mente opera por associação. Quando um item é acionado, a mente imediatamente busca o próximo sugerido por associação, em consonância com uma rede de trilhas formadas pelas células do cérebro. (*apud* Ribeiro 2008, p. 47)

O segundo, cômico de que o pensamento é não linear, mas certo também de que uma máquina não pode imitar integralmente o modelo na arquitetura de um hipertexto, propõe-se a realizar em Xanadu³⁴ uma simulação do modo de ler e escrever pautado pela não linearidade. Em entrevista concedida a Jim Whitehead (1996), Nelson afirma que, em contato com a não linearidade do hipertexto, deve o leitor tornar essa estrutura linear para, em seguida, voltar à não sequencialidade. E complementa

Você tem duas tarefas adicionais: desconstruir os pensamentos e torná-los uma sequência linear, depois reconstruí-los. Por que isso não poderia ser feito tendo uma estrutura não sequencial de pensamento apresentada diretamente? Essa era a hipótese do hipertexto, que poderia economizar tempo e esforço tanto do escritor quanto do leitor". (*apud* RIBEIRO 2008, p. 48)

34 Durante o seu terceiro ano como estudante em *Harvard*, começou a implementar o sistema que continha o delineio básico do que se tornaria o Projeto Xanadu: um processador de textos capaz de lidar com versões múltiplas, e mostrar as diferenças entre as versões. Embora ele não tenha chegado a completar essa implementação, um 'manequim' do sistema se provou suficiente para interessar outros pesquisadores.

Na década de 90, o filósofo Pierre Lévy (1993, p. 81) apresenta a teoria por ele denominada “ecologia cognitiva”, visão que une, de tal forma, o humano à tecnologia, quando esta começa a ser encarada como “ [...] uma ferramenta de pensamento no sentido em que, ao se articular com nosso sistema cognitivo, nos ajuda a nos constituir cognitivamente e subjetivamente [...]”.

Para o filósofo, otimista com os avanços das novas tecnologias, o hipertexto demonstra a existência de um mundo sem barreiras, transformando-se na metáfora desse espaço.

[...] amarrotamos o texto. Dobramo-lo sobre si mesmo. Relacionamos uma à outra as passagens que se correspondem. Os membros esparsos, expostos, dispersos [...] costuramos-los juntos [...] (LÉVY, 1996, p. 35-36)

Por tal via, o hipertexto deixa de ser visto como texto formado por pequenos blocos de informação ligados por *links*, libertando-se assim dos domínios exclusivamente informáticos e ampliando sua abrangência para conter a conexão entre textos e pessoas. Quem lê um hipertexto participa

[...] da redação do texto que lê. Tudo se dá como se o autor de um hipertexto constituísse *uma matriz de textos potenciais*, o papel dos leitores sendo o de realizar alguns desses textos colocando em jogo, cada qual à sua maneira a combinatoria entre os nós. (LÉVY, 1993, p. 57)

É ainda Lévy (1996, p. 40) quem nos apresenta o hipertexto como “uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com um usuário”, e nos faz ver as possibilidades de múltipla autoria na escrita virtual que “dessincroniza e deslocaliza, constituindo um instrumento de comunicação no qual as mensagens muito frequentemente estão separadas no tempo e no espaço de sua fonte de emissão e, portanto, são recebidas fora de contexto”. (LÉVY, 1996, p. 38).

Os dados nos levam a considerar os padrões de subjetividade exigidos do leitor/usuário para a leitura dos hipertextos e põem à luz a questão da interatividade entre quem escreve, quem lê e o texto digital.

Ler, nesta perspectiva, requer

[...] interferência do ser humano e sua subjetividade que fazem surgir o atual e o virtual, ou seja, o contexto problemático e as diferentes

possibilidades de leitura até uma concretização específica. [...] toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular. (LÉVY, 1996, p. 41)

Prosseguindo, sustenta que a interpretação de um texto compreende várias escolhas que conduzem a uma série de atualizações, sendo o hipertexto a “ exteriorização da atividade mental que fazemos para ler”. Conclui que o sentido de um texto não existe antes da realização da leitura, já que é fabricado pelos leitores que o atualizam constantemente, relacionando-o a outros textos, outras imagens, discursos e afetos.

Essa conceituação remete a Kleiman (1989, p. 9), que vê a leitura como um ato social envolvido por processos cognitivos múltiplos, uma vez que se trata “da dimensão interacional entre autor e leitor, a partir de uma base textual sobre a qual o leitor se apóia e que se constitui na materialização de significados e intenções de um dos interagentes a distância, via o texto escrito”.

Embora não pareça preocupado com questões que envolvam o processo cognitivo da leitura, Roger Chartier fala, diversas vezes, da “textualidade eletrônica”, mas pouco cita o hipertexto. Quando o faz, em trabalho mais recente, não o vê além dos ambientes telemáticos

O hipertexto e a hiperleitura que ele permite e produz transformam as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos associados de maneira não linear, mediante conexões eletrônicas, assim como as ligações realizadas entre os textos fluidos em seus contornos e em número virtualmente ilimitado. Nesse mundo textual sem fronteiras, a noção essencial torna-se a do elo pensado como a operação que relaciona as unidades textuais recortadas para a leitura. (2002, p. 108-109)

Mais adiante, reforçando sua visão sobre hipertexto como elemento integrante das telas de um computador, Chartier enfatiza sua preocupação com o leitor de livros impressos que se pode perder ao navegar por vários textos em ambientes virtuais, já que “a comunicação eletrônica dos textos não transmite por si mesma o saber necessário à sua compreensão e utilização. Pelo contrário, o leitor-navegador do digital corre o grande risco de perder-se totalmente em arquipélagos textuais”.

Em obra de 2007, voltando seu olhar para o leitor que faz escolhas a partir de determinados interesses durante a leitura, Chartier enfatiza o caráter

interacional do hipertexto e assinala que “tal leitura constitui sobre a tela unidades textuais efêmeras, múltiplas e singulares, compostas à vontade do leitor (2007, p. 217-18)

No Brasil, destacam-se no âmbito das pesquisas do hipertexto, Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos Xavier, Carla Viana Coscarelli e Ingedore Villaça Koch.

Marcuschi (2005, p.193) vê o hipertexto como um feixe de possibilidades que, por não possuir um centro e ter um caminho definido pelo leitor, se assemelharia a uma estrela “Ele é [...] uma espécie de leque de ligações possíveis, mas não aleatórias. Serve-lhe de metáfora a noção de “estrela”, que não forma um centro, mas vários vértices que se ligam a outros vértices .”

Por sua vez, Xavier (2005, p.175) põe em destaque essa ausência de foco do hipertexto para avaliar a liberdade do leitor e destacar o seu poder de decisão até para dar uma possível linha à leitura.

Com Koch (2007, p.26), a interatividade atribuída ao leitor possibilita relacionar textos e hipertextos, pois aqueles são vistos como “resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza”.

Carla Viana Coscarelli (2005, p.17) ressalta a vertente pedagógica do hipertexto, tanto no que diz respeito à construção coletiva do saber - o que possibilita a construção de hipertextos colaborativos, em especial por meio da ferramenta wiki³⁵-, como também ressalta a importância do letramento digital.

Precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo aos computadores, *softwares*, *Internet*, correio eletrônico, serviços etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.

Ao mostrar que toda leitura é hipertextual, não importando se o texto é impresso ou digitalizado, ou até mesmo construído de forma linear, já que se pode concebê-lo como uma espécie de mapa que estrutura uma maneira de pensar,

35 Ferramenta presente em ambientes digitais, cujo objetivo é fornecer um espaço em que membros de uma comunidade virtual possam editar qualquer página com total liberdade para apresentar, alterar ou remover conteúdo. Disponível em: <http://emrede.wordpress.com/2007/02/09/ferramenta-wiki/>. Acesso em: 01/02/2013.

Coscarelli (2003, p. 2) ressalta o hipertexto não como um objeto, mas como um modo de pensar não presente apenas na leitura do texto digital, mas na leitura de qualquer texto.

Dizer que um texto é composto de elementos que são dispostos um após o outro, numa sequência linear, não significa que o texto seja linear. Uma notícia vem “logo após” uma manchete, mas elas não formam uma sequência linear. Há uma hierarquia marcada aqui. A diferença do tamanho da fonte usada nesses dois segmentos do texto indica para o leitor que ele precisa diferenciar esses dois elementos. O mesmo acontece com os títulos e os subtítulos, presentes em vários gêneros textuais.

Configura-se, assim, um desafio que a escola deve enfrentar, quando se propõe a ensinar leitura, pois textos são entidades hipertextuais, dado o funcionamento da cognição humana, embora possam se apresentar assumindo uma sequência hierárquica e linear.

2.1.2 Hipertexto em AVA

Ainda na vertente pedagógica, Santos (2003, p. 223) vê nos ambientes virtuais de aprendizagem um espaço privilegiado de significação que possibilita a interação entre seres e objetos na construção de um conhecimento não sequencial, cuja elaboração se faz por meio de um processo de leitura hipertextual. Segundo ela, o AVA “potencializa [...] a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem”.

Mas, se todo texto revela-se, durante a leitura, um hipertexto, no que se diferencia o hipertexto presente em um AVA?

Pode-se dizer que, inicialmente, diferencia-se pelas camadas de informações através das quais deve transitar um leitor nesses ambientes, não lhe sendo possível evitar tal percurso; em segundo lugar, distingue-se pelas escolhas que orientarão a produção de sentido e que, dificilmente se repetirá, caso o leitor

refaça o caminho; em terceiro lugar, pelas relações que se estabelecem entre letras, cores, formatos, diagramações e inúmeras imagens que orientam escolhas ao ativarem preferências, sentimentos, lembranças, desejos.

Diante disso, na leitura coexistem um procedimento de decodificação e um processo de construção de sentidos que se elabora por meio de uma sintaxe geralmente única, formada pelos trajetos que o leitor escolhe ao construir a sua rede de significações.

Ao observar o itinerário escolhido pelo leitor em um AVA, é possível perceber seu interesse por determinados temas ou por aspectos gráficos ou de diagramação de algum item, de cujo conhecimento advém uma forma de compreensão e de leitura.

Assim, pode-se tomar, por exemplo, as escolhas feitas por um leitor e não realizadas por outros e observar os diferentes *links* percorridos que se transformam em instâncias plenas de significados ao integrarem a construção do sentido textual.

Para Braga (2010, p.183), o texto não é mais “apresentado como um ‘todo’ que tem começo, meio e fim; mas como algo que exige que o usuário, durante sua leitura, explore o conjunto de opções disponibilizadas pelos *links* e construa uma conexão coerente entre elas”.

Diante dos caminhos que se apresentam, impossível não levar em consideração os estudos de Michael Riffaterre (1980) no âmbito da leitura - assunto explorado abaixo - pois o hipertexto em um AVA também é um caminho de significações e de significâncias que revelam não apenas as escolhas de determinado leitor, mas também as possibilidades de conhecimento de si e do outro que se vão delineando durante tal tipo de leitura.

Sob esse prisma, roteiros são criados pelo leitor para enfrentar as múltiplas possibilidades de uma leitura hipertextual em ambientes marcados pela complexidade.

Os roteiros, denominados protocolos de leitura, serão analisados em capítulo posterior, a partir de elementos coletados durante oficinas de leitura.

2.2 Na borda da significação e da significância

Se eu fosse apenas uma mão decepada que empunha a pena e escreve...quem moveria essa mão? A multidão anônima? O inconsciente coletivo? Não queria anular a mim mesmo para tornar-me porta-voz de alguma coisa definida. Só o faria para transmitir o escrevível que espera ser escrito, o narrável que ninguém narra. (CALVINO, 2002, p. 175).

No campo da semiótica, devem-se observar cuidadosamente três conceitos: sentido, significação e significância que designam fenômenos observados no ato da leitura.

Sentido, inicialmente, designa direção, tendência; noções que o integram de forma indissociável. De acordo com Fontanille (2007, p.31)

O sentido é, afinal, a matéria amorfa da qual se ocupa a semiótica, que se esforça para organizá-la e torná-la inteligível. Tal “matéria” (*purport*, na obra de L. Hjelmslev em inglês) pode ser de natureza física, psicológica, social ou cultural. Todavia essa matéria não é nem inerte e nem somente submissa às leis do mundo físico, psicológico ou social, já que ela é trespassada por tensões e direções [...]

Significação está unida, também de forma indissociável, à noção de articulação, já que ela só é reconhecível após segmentação e comutação, isto é, só se apreende por meio das relações que uma unidade isolada (segmentação) mantém com outras unidades (comutação), ou que uma dada significação mantém com outras significações disponíveis para tal unidade. É, pois, a significação um produto organizado pela análise.

Portanto, a significação diz respeito a uma unidade, não importa qual seja seu tamanho – lembremos que para nós [para a semiótica] a unidade ideal é o discurso –, e repousa na relação entre um elemento da expressão e um elemento do conteúdo. Por isso, fala-se sempre em “significação de... algo” (p. 32)

Por sua vez, significância designa “a globalidade dos efeitos de sentido em um conjunto estruturado, efeitos estes que não podem ser reduzidos aos das unidades que compõem o conjunto.” (FONTANILLE, 2007, p. 32). Não se pode ver, entretanto, a globalidade como a soma das significações, mas como um

método que conduziria a análise das unidades maiores em direção às menores, em sentido inverso ao da significação. Tal método implica a certeza de que a orientação discursiva - que engloba perspectivas na produção e na recepção textuais, conhecimentos socialmente partilhados, preconceitos e modelos culturais que fundamentam o discurso – impõe-se à própria sintaxe das frases, assim como à escolha vocabular, o que acarreta alterações na leitura de hipertextos .

Ainda no campo da semiótica, é importante lembrar que o termo significância quase não é utilizado, “pois ele pressupõe uma hierarquia que não é mais pertinente [...] se justificaria somente em um contexto científico no qual ainda se acreditasse que o sentido das unidades determina o sentido dos conjuntos mais amplos que as englobam” (FONTANILLE, 2007, p.33). Como ignorar tal fato em ambientes virtuais de aprendizagem?

O teórico e crítico literário Michael Riffaterre (1984, p. 11) muito contribui para a compreensão do ato de leitura em AVA , ao propor uma dupla leitura para o texto literário, pois quando alguém lê, pela primeira vez, “apreende a significação (não a significância), [...] e se apercebe das incompatibilidades ou nota, por exemplo, que determinada palavra não tem sentido a menos que seja interpretada como metáfora, ironia, metonímia [...]”.

Ao realizar uma segunda leitura, o leitor “ lembra-se do que acabara de ler e modifica o que sabia até o momento, guiado pelo que agora decodifica, enquanto progride no texto e reconhece que sucessivos enunciados são, de fato, equivalentes. [...]”. Dessa forma, o texto é “apreendido como variação sobre uma estrutura semântica, e é isto que constitui a significância”.

Através da necessidade da segunda leitura, Riffaterre põe em evidência a intertextualidade, centro da interpretação, situando, assim, o compreender não mais como um modo de conhecimento, mas um modo de ser somente possível de atingir quando há uma desapropriação, por parte do leitor, de seu próprio mundo.

Riffaterre (1989, p. 13) afirma que compreender configura-se como ato realizado através de um “conjunto de textos que se pode aproximar daquele que temos sob os olhos, o conjunto de textos que encontramos na memória”.

Embora apartada da linguagem literária, a compreensão de hipertextos em AVA exige também duas leituras, a da significação e a da

significância. Ao realizar a primeira, o leitor do texto eletrônico empreende uma espécie de mapeamento das possíveis escolhas que orientarão sua leitura. Superada essa fase, passa o leitor à segunda, confrontando aquilo de que se lembra à pluralidade do hipertexto eletrônico.

É nesse sentido que Riffaterre *apud* Samoyault (2008, p.19) diferencia intertexto de intertextualidade, atribuindo ao primeiro o *status* de um fenômeno que orienta a leitura - uma espécie de biblioteca que vem à mente do leitor e exige um processamento não linear - e, ao segundo, o de encadeamento de pistas a que o leitor deve dar respostas acionando aquilo de que se lembra.

O ato de leitura compreende um processo de interação de um texto com outros textos ou *links*, através dos quais o leitor chega à possível compreensão de si mesmo, ao contrapor o que sabe e o que é, ao que os textos ou *links* escolhidos sabem e são. Construindo um trajeto dialógico, polifônico, marcado pela complexidade, características da leitura em suporte digital.

2.2.1 Leitura em suporte digital

Ler, em suportes digitais, além da complexidade de qualquer leitura que sempre se faz hipertextual, implica navegar por inúmeros hipertextos e, muitas vezes, transitar por outra mídia, como os textos de impressão (jornais e revistas) presentes no mundo digital. Tais leitores são desafiados a empreender um tipo de leitura em que as informações se apresentam numa rede de nós interconectados em *links* livremente acessados sem a necessidade de uma organização linear.

Para muitos, ler nesses suportes é navegar, mergulhar nas malhas da rede, perder-se, libertar-se em ambiente móvel e flexível. Segundo Correia e Antony (2003, p. 53), a hipertextualidade aí construída baseia-se nos seguintes elementos constitutivos: interatividade, intertextualidade, não linearidade e heterogeneidade.

Como exemplificação da complexidade do hipertexto/hipermídia, destaca-se a interatividade que pressupõe, segundo Lévy (1999, p. 62), a participação ativa desse leitor-autor, tanto na transação da informação, quanto na reapropriação e recombinação do material utilizado, como na constante interrupção e reorientação do fluxo informacional em tempo real. Completando o raciocínio, Silva (2002, p.109) afirma “na perspectiva da interatividade é preciso que o suporte informacional disponha de flexibilidade e disponibilize disposições para a intervenção do usuário”.

Observando a necessidade de formação desse leitor e sabendo-o, muitas vezes, aluno de cursos a distância, Fiorentini (2003, p.44) propõe que

O autor de textos para a educação a distância considere o importante papel da compreensão de textos na aprendizagem e das estratégias cognitivas e metacognitivas facilitadoras da compreensão, da aquisição e construção dos conhecimentos pelo sujeito aprendiz.

É possível constatar que os suportes digitais, inclusive o AVA, oferecem não somente um novo desafio aos leitores - já que deverão ajustar várias habilidades individuais para compreender aquilo que irão ler- mas também aos pesquisadores que encontram nessa forma de leitura um novo paradigma, o do letramento digital que, na concepção de Xavier (2002, p.1), implica

[...] a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Importante ressaltar que o termo “letramento digital” se incorporou à educação com a chegada das tecnologias digitais nas salas de aula, mas ganhou relevância e atraiu pesquisadores, quando a importância dos aparatos tecnológicos provou ser capaz de ultrapassar a condição de simples instrumento e modificar profundamente o homem contemporâneo, inserindo no seu cotidiano não somente novos conceitos para ‘presença’, ‘tempo’, ‘espaço’, ‘trabalho’ e ‘capital’ entre outros, mas também construindo “outras formas de se comunicar, ler, escrever e relacionar com uma nova escrita e novos gêneros textuais incorporados e advindos com a evolução do hipertexto” (MELO, 2011, p.3).

2.2.2 Letramento digital e leitura de jornais

Deixando de lado várias concepções de letramento e alfabetização não previstas para esta pesquisa, parte-se de Soares (2006, p. 18) que afirma que letramento é “o resultado da ação de ensinar a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” , ao passo que alfabetizado “nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2006, p. 19).

Tal concepção relaciona-se diretamente com as exigências da sociedade em que vivemos, pois o mundo das telecomunicações está expandindo a aprendizagem para além dos limites da sala de aula tradicional, fazendo da Internet um recurso fantástico que permite aos estudantes flexibilidade de espaço e de tempo, além de acesso a um valioso volume de informações.

Depreende-se que encontrar informações é apenas uma pequena parcela do processo de leitura indispensável para os alunos, já que saber o que procurar e o que fazer com o material encontrado são habilidades que se tornam cada vez mais importantes e se relacionam diretamente com o letramento. Segundo Soares (2002 , p. 146)

No quadro desse conceito de letramento, o momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. [...] Um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem [...] o letramento na cultura do papel.

O letramento digital, no sentido pretendido por Soares (2006, p.75), envolve a escola, mas vai além dela, pois implica apropriação de um processo; Tfouni (2004, p.65) afirma que “não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’. Enquanto processo sócio-histórico, o que existe nestas sociedades são ‘graus de letramento’”, a que Ribeiro (2003b, p. 15) acrescenta “saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis” que podem até ser intuitivos, dependendo de as bases de tal letramento se originarem na vida cotidiana, nos laços de família e

religiosos, do mundo do trabalho ou da atividade escolar.

Por essa via, chega-se às agências de letramento, entre as quais se situa a escola que, segundo Kleiman (1995, p. 20) “[...] é a mais importante das agências de letramento, preocupa-se [...] com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico).”

Utiliza-se, aqui, o mesmo princípio para a compreensão do letramento digital, pois é certo que também implica diversos graus, desde o de quem só observou o caixa do supermercado com suas listas dos produtos escolhidos, até o de quem frequenta cursos na área da computação. Não se pode ignorar que há o chamado grau zero, ou algo muito próximo dele, em comunidades sem acesso até a energia elétrica.

Em vista disso, o filósofo espanhol Jesús Martín-Barbero (2009, p. 12) é categórico ao afirmar que todos devem ter, antes de mais nada, direito à inclusão, mas à inclusão consciente, isto é, todos devem refletir sobre os recursos cognitivos, afetivos e valorativos presentes na relação que mantêm com os meios de comunicação.

Faz-se, assim, necessária uma democratização das novas tecnologias amparada por um letramento voltado para a época atual, em que grandes mudanças passam a exigir novas maneiras de pensar e aprender na escola, nos negócios e nas profissões.

O letramento em multimídia ou no computador é um conceito amplo que pode abarcar a leitura de jornais, em ambiente digital ou fora dele, pois segundo Coscarelli (2005, p.9) “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital”.

É possível estabelecer relações entre a leitura de jornais impressos e aquela que se executa na *Internet*, em especial nos AVAs; dadas as possibilidades de escolhas que os leitores de jornais também experimentam ao executarem um modo de ler não linear, hipertextual, aberto a vários gêneros textuais construídos através da linguagem verbal e da não verbal, passível de fragmentações ou ampliações, de avanços ou recuos; assemelhando-se ao modo de ler em ambientes virtuais.

A constatação leva a Ribeiro (2008, p. 36) que afirma que o uso do computador e da *Internet* é “ tão sócio-histórico quanto os usos que foram feitos do livro, do jornal, da revista ou da televisão. A diferença parece residir na natureza do meio, que permite ações antes não facilitadas pelo papel ou pela inacessibilidade dos custos”. A que Pereira (2005, p.17) acrescenta

Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização. [...] É preciso ir muito além do aprender a digitar em um computador. [...] a inclusão [digital] é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo.

Por fim, nota-se que, para alcançar algum grau de letramento digital, é preciso não somente o acesso às novas tecnologias, mas também a aquisição de gestos necessários ao uso dos computadores e de seus periféricos, para, só assim, chegar à leitura de gêneros textuais presentes nesses ambientes.

Por ser o letramento digital um procedimento dentro de um letramento mais amplo, supõe-se que, tendo uma pessoa começado seu letramento em impressos, pode utilizar algumas dessas habilidades no meio digital; assim como quem começou o seu letramento em um ambiente digital pode percorrer o caminho inverso.

2.2.3 Primeira Fagulha

Em seu ensaio sobre o narrador, Walter Benjamin³⁶ afirma que, no mundo moderno, a arte de narrar está em vias de extinção. Refere-se a um tipo de narrador que se aproxima do antigo contador de histórias.

³⁶ Ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo da cultura. Associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, foi fortemente inspirado tanto por autores marxistas como Georg Lukács e Bertolt Brecht como pelo místico judaico Gershom Scholem.

Trazer tal narrador à vida, por ser capaz de ler situações e de transmiti-las a outros, é um desejo difícil de realizar em turmas do ensino superior. Primeiro porque seu lugar é, preferencialmente, o espaço fora da escola; segundo porque estudantes universitários estão acostumados às aulas expositivas e, de maneira geral, esperam por elas.

Histórias costumam capturar a atenção dos alunos e entusiasamá-los, especialmente quando se referem aos seus desejos, isto é, àquilo que almejam através da universidade. Mobilizar esse desejo foi a forma encontrada para começar o processo de despertar o antigo narrador ainda presente em algumas salas de aula presenciais, mas o desafio maior foi levá-lo às salas de uma disciplina semipresencial e transformá-lo em auxiliar na construção de estratégias de leitura.

Lembrando que as atividades relatadas fizeram parte do cotidiano dos estudantes durante um semestre letivo, com a atividade repetida no outro semestre, abarcando assim todo o ano letivo de 2008, sempre com turmas ingressantes nos cursos de Administração e de Ciências Contábeis do UNIFESO, passa-se ao relato da atividade, a primeira fagulha, isto é, primeira oportunidade para trabalhar estratégias de leitura entremeando textos que os estudantes deveriam ler - dados os cursos que faziam - com insólitos, no caso, restritos às obras de René Magritte.

A atividade começou em sala de aula, com um círculo de leitura sobre a obra *A Ponte Mágica*³⁷, do professor Fernando Dolabela (2004). No AVA, as discussões foram intensificadas através da ferramenta *chat*³⁸ e ampliadas por meio de um fórum de discussão; essa atividade durou um mês. Quando finalizada, deu origem a outro círculo de leitura, com a obra *O Segredo de Luiza*(1999)³⁹, também do professor Fernando Dolabela.

Nesta etapa, os estudantes começaram a discutir, em fóruns⁴⁰, a possibilidade de cada leitor se transformar em um empreendedor, isto é, em coautor dos textos que lê.

Para impulsionar os fóruns, imagens insólitas foram apresentadas

37 Sinopse: Luísa retorna animada das férias na praia e, ao chegar em casa, corre ao bairro pobre de Vila Alvarenga para entregar à amiga Maria os presentes que lhe trouxe. Mas nem Maria nem sua casa estão lá. Uma enchente arrasou a região e a menina está desaparecida.

38 *Chat* é uma ferramenta síncrona de comunicação virtual entre participantes de um curso.

39 Sinopse: Usando como fio condutor a trajetória de Luísa, uma jovem mineira entusiasmada com a ideia de abrir uma empresa para vender a deliciosa goiabada que sua tia produz, Fernando Dolabela ensina passo a passo tudo o que é preciso saber para ir do sonho ao mercado.

40 Fórum é uma ferramenta destinada à participação síncrona do aluno.

aos estudantes, por meio de três telas do pintor belga surrealista René Magritte⁴¹, às quais se acrescentaram os questionamentos: O que está nas telas? Que conhecimento você tem para dialogar com os quadros? Que leitura você faz dessas imagens? Ao fazer as leituras, você se viu como um leitor/empreendedor? Que plano você traçou para compreender cada uma das telas?

Por fim, lançou-se a seguinte provocação, por meio da ferramenta tarefa⁴²: Imagine-se um contador de histórias e narre a história que deu origem a uma das telas apresentadas a seguir (figuras 8, 9 e 10).



Figura 8 - René Magritte,
La Condition Humaine.
Óleo sobre tela, 1933.
Fonte: questoesdaarte.blogspot.com
com Acesso em
12/01/2011.



Figura 9 - René Magritte,
La Reproduction Interdite
Óleo sobre tela,
1937.
Fonte: sonhar1000.blogspot.com
com Acesso em
12/01/2011.



Figura 10 - René Magritte,
Le Château des Pyrénées,
Óleo sobre tela,
1959.
Fonte: www.flickr.com
com Acesso em
12/01/2011.

Após esta etapa, utilizou-se o conceito de leitura de Leffa (1996, p. 10): “Ler é reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos

41 Magritte é um dos pintores mais famosos do século XX e um marco da arte surrealista. Pintor de imagens insólitas, às quais deu tratamento rigorosamente realista, utilizou-se de processos ilusionistas, sempre à procura do contraste entre o tratamento realista dos objetos e a atmosfera irreal dos conjuntos. Disponível em: <www.calameo.com/books/00086056875e799b1b619>. Acessado em: 08/07/2011.

42 A ferramenta tarefa é uma atividade cujo princípio básico é o envio de arquivo - texto on-line - entre professor e aluno. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n8/REID8art8.pdf>>. Acessado em: 08/07/2011.

oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo”, para propor aos alunos que descrevessem a posição (abaixo, acima, à direita, à esquerda, defrente, no claro, na penumbra, próximo, distante etc.) em que se encontrava o possível leitor/produtor das imagens analisadas.

Solicitou-se também que narrassem a história de uma das telas, isto é, assumissem o papel de contadores de histórias e “maravilhassem” seus leitores narrando os episódios que aparecem, de forma fragmentada, em um dos quadros.

Em aula presencial, foi comentado o conceito de Leffa (*op. cit.*) e proposto um debate sobre o processo de interlocução com a obra, isto é, sobre o momento em que o leitor lança seu olhar sobre o texto e usa suas referências de mundo para identificar as contidas nas imagens presentes nas telas e as que se podem acrescentar para a compreensão das obras (figuras 11, 12 e 13).



Figura 11 - René Magritte,
Golconde
Óleo sobre tela, 1953.
Fonte: <www.infopedia.pt>
Acesso em 12/01/2011.



Figura 12 - René Magritte,
Le Blanc-Seing
Óleo sobre tela, 1965.
Fonte: <peregrinacultural.wordpress.com>
Acesso em 12/01/2011.



Figura 13 - René Magritte,
L'Empire des Lumieres
Óleo sobre tela, 1954.
Fonte: <prosimetron.blogspot.com> . Acesso em
12/01/2011.

Analisaram-se também as histórias tecidas sobre cada tela e as

possibilidades de utilização dessas narrações para facilitar o processo de compreensão das pinturas, pondo em discussão os casos em que a interlocução leitor/obra ultrapassou os limites do texto.

Baseados nas considerações apresentadas, solicitou-se aos alunos que traçassem um percurso, isto é, uma história da sua concepção de leitura, tendo como motivação a leitura de René Magritte sobre sua produção de arte, conforme se observa na figura 14.



Figura 14- René Magritte ,
La clairvoyance
Óleo sobre tela, 1936.

Fonte: <fr.wahooart.com>
Acesso em 12/01/2011.

Após fórum de discussão que avaliou a tela em estreita relação com o debate e a análise produzidos em aula presencial, o relato dos estudantes⁴³ foi anexado ao fórum, no formato PDF, possibilitando as constatações apresentadas no quadro 3.

43 No primeiro semestre, participaram da atividade, 78 alunos de Administração e 45 de Ciências Contábeis. No segundo, 74 e 43 respectivamente. Totalizando 240 alunos no ano letivo.

Procuro utilizar meus conhecimentos prévios para dialogar com o texto	Leio apenas o que está no texto e tenho dificuldade de preencher lacunas	Percebo que, ao preencher lacunas, acabo exagerando e saindo do texto	Percebo, nas histórias, um modo mais fácil de conhecer e de transmitir informações	As histórias me fazem perder o rumo e não prestar atenção no que o texto está transmitindo
94 alunos	66 alunos	80 alunos	172 alunos	68 alunos
Total:240 alunos			Total:240 alunos	

Quadro 3 - Síntese dos textos produzidos no fórum de discussão.
Autoria própria.

Fagulha...

Esta a sensação ao terminar o ano letivo de 2008, entretanto uma fagulha que não se apagou, pois ganhou força nos próximos anos letivos, como se vê a seguir.

2.3 ATRAVÉS DO DIALOGISMO E DA POLIFONIA

[...] não fiz outra coisa senão acumular sobre mim passados e mais passados, multiplicá-los, e, se uma vida já me parecia demasiado densa, ramificada e atrapalhada para levar adiante, imaginem-se então muitas vidas, cada um com seu passado, mais os passados das outras vidas que não param de interligar-se. (CALVINO, 1982, p.195)

Mikhail Bakhtin, ao estudar o caráter dialógico da linguagem, iniciou a discussão de vários temas que se expandiram através de estudos sobre polifonia, dialogismo e cronotopo. Dada a amplitude de seu campo de estudo, beneficiaram-se de suas pesquisas diversas áreas do conhecimento, tais como: a crítica literária, a história da literatura, a linguística e a sociologia.

Em nome dessa heterogeneidade, faz-se necessária, conforme propõe Todorov (1992. p. 14-15), a divisão da obra bakhtiniana em quatro fases, para melhor compreensão do seu vasto conteúdo. A análise a seguir utilizará tal contribuição de Todorov.

Na primeira fase, denominada fenomenológica, Bakhtin estabelece, principalmente, a relação entre o autor e o herói que ocorre na perspectiva do outro, e os conceitos de tempo e espaço que fixam essa relação.

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor [...]. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor coadunando-se de modo especial com ela e as vozes plenivalentes de outros heróis. (1981, p.3)

A segunda fase, chamada sociológico-marxista, demonstra uma posição crítica em relação a duas concepções filosóficas: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista; além de apresentar um amplo estudo sobre o discurso, demonstrando o valor ideológico e o caráter histórico-social do signo linguístico, concebido produto das relações interindividuais, apresentando-se, pois, carregado dos valores conferidos pelos interlocutores.

A respeito, pronuncia-se Bakhtin (2002, p. 96):

A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato. Assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema linguístico tal como é constituído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social.

Há aqui a constatação de que palavras são de alguém e direcionadas a alguém, não neutras, já que sempre refletem percepções do mundo; a ponto de tais palavras até unirem posições éticas e ideológicas diversas. Bakhtin (2010, p. 330) assim aborda o fenômeno:

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.

Sua terceira fase volta-se para a interação verbal, destacando a constante presença de uma outra voz, além da emitida pelo sujeito enunciativo. O que faz da palavra algo que só pode existir em forma de diálogo, conforme postula Bakhtin (2002, p. 113).

Na realidade, 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 da interação do locutor e do ouvinte.[...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Dessa forma, torna-se a língua uma grande entidade que deve ser estudada como um imenso diálogo.

Na quarta fase, são introduzidos, por meio de uma visão histórico-literária, os seguintes conceitos: cronotopo, inter-relação dialógica tempo-espaco artisticamente assimilada pela literatura; carnavalização, desvio ou inversão dos costumes consagrados, propensão a buscar o que funciona ao revés do que se classifica como lugar-comum e plurilinguismo, conjunto de linguagens diferentes que compõem o discurso que se põe a serviço das intenções de determinado autor.

Destaca-se o último desses conceitos, o plurilinguismo, a que Campos (2009, p. 123) contempla com a seguinte definição “conjunto de linguagens diferentes trazidas pelas personagens que falam nas suas linguagens e nos seus discursos originais”. Trata-se de um diálogo em que várias vozes e linguagens são marcadas pela dissonância e pelas contradições, ou seja, uma pessoa não fala por ela mesma, visto que o discurso é uma linguagem social.

O trajeto que até aqui se delineou servirá como ponto de sustentação para dois conceitos muito presentes em um AVA: **dialogismo**, processo no qual um enunciado entra em relação com outros já constituídos, produzindo um permanente diálogo entre os discursos que circulam na sociedade. Conforme Koch (2007, p. 50), tal processo faz da palavra produto da relação “recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o ‘um’ em relação ao outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertencço”. **Polifonia**, produção de sentido gerada por várias vozes presentes em um discurso, como ressalta Soerensen (2011, p.3) “ a polifonia

é o elemento que harmoniza a diversidade de vozes independentes produzindo diferentes efeitos de sentidos repercutindo múltiplas ideologias”.

2.3.1 Polifonia em AVA

Os ambientes virtuais de aprendizagem constroem-se através do entrecruzamento de diversas vozes, consciências falantes presentes nos enunciados, e de perspectivas que lhes são essenciais. No contexto, o conceito de polifonia revela a articulação de vários discursos que se entrecruzam numa multiplicidade de vozes e pontos de vista imprescindíveis à constituição não somente desses ambientes, mas também do conhecimento que aí se constrói de maneira colaborativa.

Em um AVA, a polifonia articula a linguagem de vários interlocutores (alunos, professores, locutores de textos diversos) e entra em diálogo constante com outros discursos e perspectivas que se sobrepõem e atuam decisivamente no processo de enunciação.

Tornar-se leitor e escritor neste ambiente, significa participar do diálogo, perceber-lhe as artimanhas, envolver-se na pluralidade e na alteridade que circundam as trocas discursivas e assumir tal processo na construção de conhecimento. Situando-se aí uma particularidade dos AVAs: a consciência e a utilização da polifonia como forma buscar a aprendizagem.

Isso resolve uma questão que persistiu durante a pesquisa: se a polifonia está presente em todo e qualquer enunciado e se o hipertexto como cognição também, que diferença faz priorizar o trabalho com a leitura e a escrita em um AVA?

A pergunta só foi respondida ao se constatar que a leitura e a escrita atuam como instrumentos primordiais para a construção de saberes por meio da interlocução. Por essa via, Barros (1996, p.28) esclarece “A relação entre interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também

constrói os próprios sujeitos produtores dos textos”

Alunos e professores assumem o papel de interlocutores que ressignificam e constroem conhecimentos conscientes da existência de outras vozes nos enunciados que elaboram.

A isso – aposta nossa – o uso dos insólitos vem-se juntar com o objetivo de desafiar quem lê, o que exige do leitor uma postura investigativa, crítica, consciente da situação comunicativa, o que o transforma em colaborador do texto na busca de sentidos.

Ler torna-se, então, “uma relação de diálogo entre texto e leitor” (CARNEIRO, 2001, p. 41- 42), ou melhor, dadas as características de um AVA: uma relação de diálogo entre textos e leitores, de forma clara e irrefutável: visível; de modo que cada leitor, ainda segundo Carneiro, invista no texto sua inventividade até as fronteiras que este lhe propõe.

Minha aventura de leitor teria dois limites: o que sei e o que o texto sabe. [...] Aventura ilimitada. Mas entre o que sei e o que o texto sabe cabe tanta coisa que ler parece infinito. [...] Ler se equipara a escrever. Mas a liberdade do leitor esbarra nos limites do texto. [...] escrever também tem seus limites [...] Quem escreve é vigiado pelo leitor. Escreve-se sempre em liberdade condicional.

Assumindo também uma postura insólita, ousamos ampliar tal conceituação para abarcar as possibilidades dos insólitos no processo, pois, segundo Barthes (1987, p.22)

Aquele [o insólito] que põe em estado de perda, aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.

De certa forma, o insólito atua como elemento auxiliar do processo de coconstrução em um AVA, pois ao causar um desconforto no leitor, incita-o a buscar na troca dialógica a ajuda de que necessita para resolver as questões inusitadas com as quais se depara.

2.3.2 Dialogismo em AVA

Voltando sua atenção para as interações dos indivíduos em contextos socioculturais, o dialogismo também se faz presente em um AVA, quer por meio de signos linguísticos, quer através de signos não verbais.

Bakhtin (2002, p.32) afirma que “um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. [...] pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico”. Tal característica do signo ajuda a consolidar a visão de que ele reflete outras realidades em vários aspectos, ao acompanhar uma criação ideológica. O signo, mesmo o não verbal, apoia-se na palavra, local de conflito entre valores contraditórios provenientes do meio histórico-social em que se produziram.

Para o autor, “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] Ela é o modo mais puro e sensível de relação social” (2002, p.36). Importante ressaltar também que a linguagem, para o Círculo de Bakhtin (Volochínov, Medvedev e Mikhail Bakhtin) é concebida como um “ fluxo discursivo em que as palavras dos outros constituem as do 'eu” , pois uma palavra sempre se constitui a *partir de, com e para* outras palavras.” (MENDONÇA, s/d, p. 1-2). Efetua-se, então, um

[...] diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre. Não há Palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico [...] Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos [...] [que] serão memorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. (2000, p. 413).

Assim pensada, a dialogia compõe-se de muitas vozes, todas prontas para se entrecruzarem e responderem umas às outras; envolvidas em um contínuo movimento espiralado com retomadas, retornos, antecipações, reviravoltas, concordâncias, discordâncias, rupturas e encadeamentos ilimitados.

Tal constatação permite inferir que a linguagem resulta do contexto histórico-social no qual atua. O dialogismo passa a ser visto a partir de um contexto extraverbal em que há espaços de interação e de conflito ininterrupto, num eterno

entrelaçamento entre sujeito e objeto.

Recupera-se, pois, a concepção bakhtiniana, em que a linguagem é entendida como processo de interação social capaz de possibilitar o diálogo, por meio do qual, sujeitos históricos e sociais, situados ideologicamente, constituem-se no processo interativo. Tal concepção põe em destaque a linguagem marcada pela presença do outro, algo capaz de construir uma unidade para o texto, quer pela harmonia entre vozes que o compõem – no processo denominado polifonia –, quer pelo apagamento das vozes discordantes, quando se instaura a monofonia.

Na linguagem eletrônica, em especial na educação via computador, a língua é prática comunicativa social que se concretiza por meio de enunciados em que se reconhece como essencial a palavra de um interlocutor. Uma vez que a construção de conhecimento nesses ambientes se faz, primordialmente, pela interferência do outro, imprescindível se torna construir novos perfis de estudantes, isto é, de leitores/escritores que consigam se beneficiar do dialogismo que forma o processo de aprendizagem em um AVA.

Se, por um lado, o problematizar a subjetividade, ao desenraizar o tempo e o espaço e ao substituir a representação pela simulação, a linguagem tecnológica já presta um grande serviço imprimindo à linguagem de um AVA o caráter interativo. Por outro lado – complementar – tal aspecto dinâmico, móvel, multilinear e intertextual dos textos eletrônicos, em suma, seu caráter dialógico, exige um leitor que se nutra da certeza de que sem um interlocutor não é possível a existência do enunciado como postulado por Bakhtin *apud* Rythowem (2009, p.39) e, conseqüentemente, nem da própria linguagem e subjetividade. “Essa constatação remete a um dos elementos mais importantes do constructo bakhtiniano que é a dimensão ética da responsabilidade pelo discurso.”

Assumir o discurso através do diálogo e da interação é aceitar o fluxo da própria vida, conforme ressalta Bakhtin (2003, p. 379) “toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...], a começar pela assimilação delas [...] terminando na assimilação das riquezas da cultura humana”, o que - embora presente em qualquer enunciado - ganha evidência em um AVA e expõe uma das propostas de Calvino para o século XXI: visibilidade. Como ele afirma

Todas as “realidades” e as “fantasias” só podem tomar forma através da escrita, na qual exterioridade e interioridade, mundo e ego, experiência e fantasia aparecem compostos pela mesma matéria verbal; as visões polimorfos obtidas através dos olhos e da alma encontram-se contidas nas linhas uniformes de caracteres. (1990, p. 114)

A relação com o outro transforma o eu que, dificilmente retoma a si mesmo da mesma forma como era antes da interação, dada a existência de um processo de compreensão que transforma os interlocutores do diálogo, porque, para Bakhtin (2003, p.379)

[...] o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

Por tal perspectiva, depreende-se que ser leitor em AVA é constituir sentidos únicos inerentes à modalidade de ensino, pois, além de se constituir pela mediação do outro, descobre-se também mediador em uma plataforma de ensino. Essas as faces do dialogismo evidenciadas em AVAs e aliadas à certeza da incompletude que constitui cada um de nós

Para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial de minha vida —, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN *apud* FRANÇOIS, 1997, p.206)

Em vista disso, é necessária a construção de leitores autônomos e reflexivos que se insiram no projeto educativo dos espaços virtuais, a fim de vivenciar um processo educativo que “[...] implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.” (FREIRE, 1978, p.27-28).

No contexto, o sujeito/leitor/autor interage com outros sujeitos, cuja presencialidade em ambientes informáticos é construída através de uma interação constante, tornando-se o AVA um mediador ao possibilitar o diálogo, procedimento capaz de construir condições para a corporificação de sujeitos situados em espaços geograficamente distantes.

2.4 Na Espessura da Transtextualidade

Não se trata do 'inacabado', mas sim do 'acabado interrompido', do acabado cujo final está oculto ou 'ilegível', tanto no sentido literal como no metafórico. (CALVINO, 1982, p. 268)

Assemelhando-se ao Leitor e à Leitora de *Se um Viajante numa Noite de Inverno*, que sempre estão com livros inacabados nas mãos e, que ao buscar a continuidade, esbarram em outros livros igualmente inacabados, mas que os encantam da mesma forma que o primeiro, o leitor de um AVA também deve reconstruir a trama dos textos anteriormente lidos e inacabados, utilizando-se da textura da intertextualidade para produzir o que Riffaterre (1984, p. 108) chama de significância, ou seja, um efeito de sentido que emerge das palavras contextualizadas em um discurso específico.

Constitui um desafio, portanto, para os alunos/leitores em um AVA, a construção da significância por meio da intertextualidade sempre a completar por meio do diálogo entre professores e colegas que se apresentam como corporalidades virtuais, com apenas um objeto concreto à disposição: o texto, quer se apresente na modalidade impressa, visual ou hipertextual.

A isso vêm juntar-se os materiais didáticos que, em geral, primam pela linearidade, norteados estudantes através de etapas que devem ser percorridas em busca do sentido. Como afirma Riffaterre (1979, p. 165-166) "o apelo à participação do leitor" constrói o comportamento dialógico desejado, como se observa na figura 15.

Importante destacar – como se vê nesta figura e em outras que compõem a pesquisa –, que o espaço 'tela do computador' abarca outros textos que vão sendo lidos/escritos ao mesmo tempo em que a tela principal direciona a atenção para uma determinada leitura.

ETAPA Três - Vou por aqui e você?

Duração: 14 dias

Início : 08 de agosto, 10:00 am

Encerramento: 22 de agosto, 09:55 am

ATENÇÃO:

A participação no fórum se encerra na sexta, dia 17 de agosto, às 9:55 h;

O envio de tarefas se encerra na quarta, dia 22 de agosto, às 9:55h.

TOTAL DE PONTOS DESSA ETAPA: 35 (em 100)

Nessa quarta etapa, você deve:

1. Ler a **AULA 9**.
2. Participar do Fórum "Alice, o gato e a autonomia do aluno" (clique abaixo no respectivo link) - Esse fórum vale 10 pontos em sua avaliação geral.
3. Realizar e enviar a tarefa "REDE SOCIAL - Eu, arquiteto da informação" - (clique abaixo no respectivo link). Essa tarefa vale 15 pontos em sua avaliação geral.
4. Responder ao quiz "A arte de criar espaços" (clique abaixo no respectivo link) - Essa tarefa vale 10 pontos em sua avaliação geral.

ATENÇÃO: Seu tutor fará uma avaliação individual de sua participação no fórum e as disponibilizará até quarta-feira, dia 22 de agosto.

Tudo de que você precisa para esta ETAPA está aqui:

- Fórum - Alice, o gato, e autonomia do aluno.
- Fale com seu tutor!
- Nota da Rede Social - Eu, Arquiteto da Informação
- Avaliação do Fórum - Alice, o gato, e a autonomia do aluno
- A arte de criar espaços
- Aula 9
- Alice e o Gato

TP-LINK
Acesso à Internet

22:41
03/03/2013

Figura 15 - Tela de abertura da terceira etapa do curso Planejamento e Elaboração de Material Impresso para EaD. LANTE UFF, 2012-2013. Fonte: Laboratório de Novas tecnologias UFF.

Inicialmente paradoxal, o jogo entre linearidade e não acabamento do tecido hipertextual é previsto por quem constrói material didático para esse ambiente. Injunções, descrições, rápidas exposições e até metáforas facilitadoras da compreensão estão previstas na produção do material didático e nas solicitações de professores e tutores, o que possibilita ao aluno/leitor elaborar um trajeto sem

sobressaltos, propício à construção de sentidos.

É preciso que esse mesmo aluno/leitor se transforme em ser autônomo capaz de interagir com um complexo emaranhado de discursos que o formarão e o ajudarão - através de um processo interativo - a formar também seus colegas de turma e a construir uma educação continuada, fruto da sua compreensão sobre o valor do constante diálogo com o saber, instância marcada por eterna incompletude.

Por essa perspectiva, deve-se o aluno orientar tanto pela mediação de professores-tutores, quanto pelo material didático e pela plataforma de ensino, o que faz da mediação – vista como ‘ponte’, elemento produzido com o intuito de auxiliar o aprendiz no seu processo de construção do conhecimento – algo imprescindível em um AVA..

Do tutor são exigidas competências nas áreas pedagógica, gerencial, técnica e social. Pela sua mediação, deve garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos, administrar objetivos, regras, ritmo e tomada de decisões, utilizar a tecnologia para exercer o seu papel de facilitador, estimular a contribuição dos alunos e desenvolver, no grupo, a necessidade de coesão e de auxílio mútuo.

O material didático para EaD é também um mediador preocupado com a interação aluno/informação. Diferencia-se dos livros didáticos inicialmente pela apresentação, pois insere atividades no corpo do texto, facilitando a reflexão e o questionamento do estudante. Diferencia-se também por construir uma mediação que ativa comportamentos analíticos e investigativos, visando à construção de comportamentos matemagênicos⁴⁴, isto é, comportamentos que dão origem à aprendizagem.

Por fim, a interface de um AVA é mediação na medida em que se utiliza de linguagem verbal e não verbal, cores, sons, *links*, agendas, ferramentas diversas de interação tais como *chat*, fórum, *wiki*⁴⁵ para orientar/facilitar a aprendizagem do aluno.

44 Cunjada pelo pesquisador americano Ernst Rothkopf (1970), a expressão "conhecimento matemagênico" deriva dos radicais gregos mathemain (aquilo que é aprendido) e gignesthai (nascido) e indica o desenvolvimento intelectual em sua expressão mais legítima.

45 O wiki no Moodle é uma ferramenta de atividade que visa à produção escolar colaborativa. Isso significa dizer que não requer respostas prontas e individualizadas, mas que, a partir de uma temática, as ideias sejam construídas em conjunto, em coautoria.

Salienta-se que o aluno/leitor em AVA insere-se na construção da trama/texto que o forma, assemelhando-se ao Leitor e à Leitora do romance de Calvino, convidados a participar da construção do texto e a investigar, devanear, imaginar o término de cada pequena história inacabada, o que para Oliveira (1995, p. 96) entende-se para além do inacabamento “ Ela [a incompletude] é uma prática que propõe a superação dos próprios limites e controle do texto”.

Pelo percurso, chega-se à transtextualidade, que corresponde a “Tudo aquilo que se encontra explicita ou implicitamente relacionado a outros textos” (GENETTE, 1982, apud FERREIRA, 2007, p.30), o que amplia o conceito de intertextualidade conforme delineado por Kristeva (1966)⁴⁶. Para Genette (1982, p. 34), a transtextualidade diz respeito a “tudo que põe o texto em relação manifesta ou secreta, com outros textos”.

Grande obstáculo a se vencer pelo estudante, a coautoria necessária à atuação em um ambiente virtual de aprendizagem mostra-se capaz de impulsionar o aluno para que se transforme em um coprodutor de sua própria aprendizagem. A necessidade encontra-se com a noção de transtextualidade, pois ao perceber - no texto que vai sendo construído em um AVA - marcas deixadas por colegas, ao imprimir as suas próprias marcas em produções coletivas como *wikis* ou até mesmo em fóruns colaborativos, o estudante não somente percebe, mas também começa a assumir a coprodução exigida por este imenso palimpsesto⁴⁷ denominado AVA, com especial destaque à plataforma *Moodle*, “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”, software livre, de apoio à aprendizagem, executado em ambiente virtual, cujas ferramentas possibilitam a interação entre os aprendizes e destes com seus professores.

46 Julia Kristeva (1966) concebe o termo intertextualidade como uma propriedade inerente ao texto literário que se “constrói como um mosaico de citações, como absorção e transformação de outro texto”.

47 Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa de José Pedro Machado (reimpressão, 2003), vem do grego 'palimpsestos', «que se raspa para se escrever de novo», derivado por sua vez do latim 'palimpsestu', «pergaminho que se raspou para nele se escrever de novo». É esse o significado atual da palavra: Manuscrito em pergaminho cuja escrita primitiva foi apagada, através da raspagem dos caracteres ou descoloração por meios químicos, para se lhe sobrepor novos escritos. Disponível em < <http://auribertoeternochochalheiro.blogspot.com.br/2009/06/palimpsesto-voce-sabe-o-que-significa.html>>. Acesso em: 23/09/2012.

2.4.1 A transtextualidade segundo Gérard Genette

Gérard Genette, em *Palimpsestes (In Cadernos UFMG, 2005)*, aponta cinco tipos de transtextualidade: o primeiro, intertextualidade, denota a presença efetiva de um texto no outro, visível na forma de citação e alusão; o segundo, paratextualidade, é marcado pela presença de título, subtítulo, prefácio, posfácio, notas marginais, epígrafes, ilustrações, notas de rodapé, notas finais, advertências, e tantos outros sinais que cercam o texto, como a própria formação da palavra; ao terceiro, metatextualidade, o autor credita a relação de comentário que une um texto a outro texto; a architextualidade, quarto tipo, estabelece uma relação do texto com o estatuto a que pertence, tais como tipos de discurso, modos de enunciação, gêneros literários e textuais; o quinto, hipertextualidade, traduz toda relação que une um texto (hipertexto) a um outro texto (hipotexto).

Embora Genette perceba a existência de cinco formas de transtextualidade, isso não quer dizer que elas apareçam separada e ordenadamente; ao contrário, o autor afirma que atuam de forma muitas vezes conjunta e complementar.

Utiliza a figura do palimpsesto para fazer alusão à superposição de camadas de experiência de vida que incitam ao trabalho de um desfolhamento, forma de leitura capaz de resgatar experiências e sensações adormecidas que, quando descobertas, auxiliam na compreensão dos textos.

O procedimento, estabelecido por Gérard Genette para o mundo do texto e da leitura, embora direcionado para a literatura, pode-se transladar para outras instâncias, como um AVA. Neste ambiente, focalizando apenas, a *interface* gráfica e seus *links*, já se mergulha em um mundo construído por extensas camadas de linguagens.

2.4.2 A transtextualidade na interface gráfica do AVA

Um rápido olhar sobre a estrutura de um curso mediado por

computador já mostra um espaço repleto de camadas de informações visíveis e invisíveis; um espaço marcado pela presença da transtextualidade que obriga a ler vários textos na página de abertura de um AVA, que vão da apresentação da IES à lista de colegas on-line, conforme se vê na figura 16.

Figura 16- *Home page* das disciplinas semipresenciais do 1º. período dos cursos de ADM. E CCONT.

Fonte: UNIFESO

A página inicial já se apresenta como um imenso texto que exige uma alfabetização digital. Ao acessar o site da IES – Centro Universitário Serra dos Órgãos, UNIFESO - , o aluno deve escolher o *link* que o direciona às disciplinas

semipresenciais do seu período e curso.

Dentro desse ambiente, encontra a página mostrada na figura 17 com leituras explícitas e implícitas, tais como: título da disciplina, nome da turma escolhido por ele e seus pares – o que remete a outros nomes citados durante o processo de escolha -, nome de seus professores com os respectivos perfis disponíveis para acesso, imagens que remetem aos objetivos últimos de cada disciplina ofertada e que não se encontram descritos na página, cores, tipos de letras, lugares ocupados na folha, mensagens pessoais, calendário, usuários on-line etc.

Escolhendo o *link* de um dos cursos, o aluno encontra outro texto de grande extensão.

The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle course page. The browser's address bar shows 'ead.feso.br/course/view.php?id=105'. The page is titled 'Curso: Elaboração e Análise Textuais'. On the left, there is a 'Navegação' (Navigation) menu with options like 'Home Page', 'Minha página inicial', 'Páginas do site', 'Meu perfil', 'Meus cursos', and a list of topics under 'Elaboração e Análise Textuais'. The main content area, titled 'Programação', features a large graphic with glowing orange and red lines and the text: 'Seja bem-vindo ao ambiente virtual da disciplina Elaboração e Análise Textuais. Bom início de curso!'. To the right, under 'Suporte Pedagógico', there is a message to students: 'Prezados Estudantes Durante o primeiro semestre de 2013, o atendimento presencial do suporte pedagógico do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle será realizado conforme cronograma abaixo: Horário: das 18h30 às 21h30 Locais: Campus Sede: Sala de convivência dos docentes (localizada na Direção do CCHS) Campus Quinta do Paraíso: Sala de atendimento aos docentes - SAD (localizada no prédio onde está o Curso de Pedagogia Datas: - 19/02 - Campus Sede - 28/02 - Campus Quinta do Paraíso - 05/03 - Campus Sede'. The Windows taskbar at the bottom shows several open applications and the system clock indicating 14:30 on 05/03/2013.

Figura 17 – Parte superior da tela matriz da disciplina Elaboração e Análise Textuais.

Fonte: UNIFESO

Firefox - Curso: Elaboração e Análise Textuais

ead.feso.br/course/view.php?id=105

AVG - Pesquisar...

Carta de Expectativa
Netiqueta
Manual Moodle Estudante
Fórum de notícias

1

Café Cultural

Aberto durante todo o período

Café Cultural

2

boas vindas

08 de fevereiro a 06 de março

Boas-Vindas

Moodle

Lembrando que também poderão ser encaminhadas dúvidas via recurso de mensagem privada, disponível na própria plataforma.

Abraços.

Professora Eliane Paim

Responsável pelo Suporte Pedagógico do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

Pesquisar nos Fóruns

Vai

Pesquisa Avançada

Últimas notícias

Acrescentar um novo tópico...

(Nenhuma notícia publicada)

14:31 05/03/2013

Figura 18 – Continuação 1 da tela matriz da disciplina Elaboração e Análise Textuais.

Fonte: UNIFESO.

Boas-Vindas

Nome da Turma

3

Unidade de Estudo 1

Texto e Produção de Sentido

22 de fevereiro a 08 de março

Orientações Gerais
Texto, Contexto e Intertexto
Texto e Discurso
Fórum Canção do Exílio
Fórum Dúvidas

4

(Nenhuma notícia publicada)

Próximos eventos

Não há nenhum evento próximo

Calendário...
Novo evento...

Atividade recente

Atividade desde domingo, 3 março 2013, 14:30

Relatório completo da atividade recente

Novas mensagens no fórum:

KARINE CAMPOS 3 Mar, 14:47 DA SILVA
"Re: Boas-Vindas"

VICTOR CLAUDIO 3 Mar, 15:34 GOMES DE OLIVEIRA
"Re: Fórum Canção do Exílio"

KARINE CAMPOS 3 Mar, 17:01 DA SILVA
"Re: Fórum Canção do Exílio"

14:35 05/03/2013

Figura 19– Continuação 2 da tela matriz da disciplina Elaboração e Análise Textuais.

Fonte: UNIFESO .

The screenshot shows a Firefox browser window with the address bar displaying 'ead.feso.br/course/view.php?id=105'. The page content includes a red 3D character at a podium, the title 'Unidade de Estudo 2: Texto e Contexto', and the dates '08 a 28 de março'. A list of activities is visible on the left, including 'Orientações', 'AULA 01 Presencial', 'Aula 02 Presencial', 'Canto Insólito', 'Canto Insólito 2', 'Canto das mídias', 'Canto da leitura', 'Canto da leitura acadêmica', 'Manchetes de Jornal =FÓRUM ENCERRADO=', and 'Fórum charges e cartuns =FÓRUM ENCERRADO='. On the right, a list of student posts is shown, including names like CAROLINA MEDEIROS DA SILVA MARINS, JULIA DE MATTOS SILVA, LUCAS FONSECA DOS SANTOS, PATRICIA UETA GOMES, ANA CAROLINA DA SILVA MARTINS, MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA, and MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA, with their respective dates and times.

Figura 20 – Continuação 3 da tela matriz da disciplina Elaboração e Análise Textuais.
Fonte: UNIFESO .

The screenshot shows a Firefox browser window with the address bar displaying 'ead.feso.br/course/view.php?id=105'. The page content includes a golden 3D character holding a book, the title 'Unidade de Estudo 3: Intertextualidade, Insólito e Ponto de Vista', and the dates '28 de setembro a 19 de outubro'. The status 'ENCERRADO' and 'AVALIADO' are displayed in yellow boxes. A list of activities is visible on the left, including 'Orientações', 'Leitura 1', 'Leitura 2', 'TEXTOS PARA A ATIVIDADE 1', and 'Atividade 1: WIKI DAS NARRATIVAS INSÓLITAS (G1)', 'Atividade 1: WIKI DAS NARRATIVAS INSÓLITAS (G2)', and 'Atividade 1: WIKI DAS NARRATIVAS INSÓLITAS (G3)'.

Figura 21– Parte inferior da tela matriz da disciplina Elaboração e Análise Textuais, com agenda oculta de 2012-2º.
Fonte: UNIFESO .

Nessa página do AVA, figuras de 13 a 16, o aluno/leitor deve proceder a outras leituras explícitas e implícitas: metas do curso, ementa, tutorial, regras de conduta, contribuição em dois espaços dedicados à leitura, pequena alfabetização digital; conteúdo programático com leituras direcionadas a diversas mídias e gêneros textuais – incluindo a utilização de insólitos –, início de aulas que continuarão no encontro presencial e que abrirão espaço para as atividades planejadas, mas não visíveis para os estudantes, já que dependerão das interações realizadas (Marcadas com ‘Encerrado e Avaliado’, por pertencerem ao período anterior e estarem sujeitas a alterações antes de serem visualizadas por determinada turma; como se observa na figura 16); além de imagens, cores e formatos de letras, posições na página, datas, outras informações provenientes da equipe multidisciplinar que constrói as aulas da disciplina etc .

Finalizando o rápido trajeto, abrindo a unidade 2: “Texto e Contexto”, encontram-se mais textos que exigirão competências de leitura e de escrita para que se construam conhecimentos baseados na interação (quadro 4), devendo o aluno e o professor considerar constantemente a polifonia e o dialogismo presentes .

Link 1: Orientações

Caro estudante,

Após a aula presencial do dia 08 de março, você desenvolverá as seguintes ações:

Ação 1. Na semana de 09 a 14 de março, você:

- a) lerá os textos que estão nos cantos do insólito, das mídias e da leitura;
- b) participará do Fórum Manchetes de Jornal.

Ação 2. Na semana de 16 a 21 de março, você:

- a) lerá a parte que lhe for indicada no texto do canto da leitura acadêmica;
- b) participará do Fórum Charges e *Cartuns*.

Faça as atividades com entusiasmo e dedicação. Você merece um ensino de qualidade!

Link 2: AULA 01 Presencial

08/03/2013

Meta: Introduzir o estudo da produção de sentido, por meio da interferência do contexto, do conhecimento de mundo, da intertextualidade e da inferência.

Ao final desta aula, você deve ser capaz de:

- a) avaliar o que conhece ou desconhece para contribuir com o texto;
- b) distinguir o que um texto diz e o que sugere;
- c) reconhecer várias vozes interagindo em um texto.

Link 3: AULA 02 Presencial

15/03/2013

Meta: Identificar contextos históricos e sociais que ancoram o texto em determinada produção de sentido. Identificar também as vozes que constroem um texto.

Ao final desta aula, você deve ser capaz de:

- a) avaliar o contexto em que a obra se encontra;
- b) distinguir as várias vozes presentes em um texto;
- c) reconhecer o valor do contexto para a produção do sentido.

[Segue aula]

(Continuação)

Link 4: Canto Insólito

[Leitura de gêneros textuais diversos que se utilizaram de insólitos.]

Link 5: Canto Insólito 2

[Produção textual a partir da estimulação dos insólitos, isto é, do seu uso como elemento causador de estranhamento no interior de um gênero textual que não o solicita.]

Link 6: Canto das mídiasDois links direcionando para o *Youtube*: o primeiro para uma aula expositiva que pode ser consultada em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XMyeHYfHzm8>>. Acesso em: 08/08/2012. E o segundo para um show do Teatro Mágico disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Sdlo5dyaPmo>>. Acesso em: 08/08/2012.**Link 7: Canto da leitura****A Significação, o Texto e o Contexto**Fonte: <<http://ricardovigna.wordpress.com/estudos-de-semiotica-e-filosofia-dalinguagem/1-6-a-significacao-o-texto-e-o-contexto/>>. Acesso em : 08/08/2012.**Link 8: Canto da leitura acadêmica****A LEITURA, A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E O PROCESSO INFERENCIAL**

Artigo de Sandra Patrícia Ataíde Ferreira e Maria da Graça Bompastor Borges Dias.

Link 9: Manchetes de Jornal

Caro estudante,

Neste fórum, você fará duas ações:

1a. ação: Copiará uma manchete de jornal que NÃO tenha sido registrada por nenhum de seus colegas (citando o nome do jornal e a data de edição.)]**2a. ação:** Escolherá duas manchetes postadas por dois colegas e comentará a inferência que pode ser feita (utilizando, no máximo, QUATRO linhas em cada escolha).

Ao escrever, capriche na língua portuguesa!

Este fórum vale 1,0 ponto.**CRITÉRIOS DE CORREÇÃO**

1. Organização das postagens de acordo com o que foi solicitado = 0,3

2. Inferência possível de ser atribuída à manchete, com justificativa esclarecedora= 0,4

3. Uso da língua portuguesa padrão= 0,3

OBS. Para comentar a manchete de determinado colega, clique no "responder" abaixo da postagem dele e cite o nome deste colega no início do seu texto. No final, despeça-se.**Link 10: Fórum charges e cartuns**

Caro estudante,

Neste fórum, você só poderá participar de um grupo de discussão. Para tal, entre no tópico referente à letra que inicia o seu nome. Dentro desse tópico, você fará duas ações:

1a. ação: Lerá a charge indicada e comentará (utilizando até três linhas) o fato que o autor está criticando.**2a. ação:** Escolherá um colega e ampliará a informação dada por ele. (Use até duas linhas para esse acréscimo).

Ao escrever, capriche na língua portuguesa!

Este fórum vale 1,0 ponto.

(Continuação)

Seque aula
<p>CRITÉRIOS DE CORREÇÃO</p> <p>Organização das postagens de acordo com o que foi solicitado = 0,3 Informações relevantes a respeito da charge= 0,4 Uso da língua portuguesa padrão= 0,3</p> <p>OBS.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Só comente a charge depois de pesquisar a época em que ela foi produzida e saber a que fato se refere. 2. Para ampliar a resposta de determinado colega, clique no "responder" abaixo da postagem dele e cite o nome deste colega no início do seu texto. No final, despeça-se. 3. Só entre em um tópico, até para ampliar a resposta de um colega. 4. Não abra outro fórum!!!! <p>Link 11: Fale com seu professor</p> <p>Queridos alunos, Este fórum é um canal de comunicação que vocês devem usar, caso tenham alguma dúvida nos exercícios propostos.</p> <p>Estou aqui para ajudá-los. Um abraço.</p>

Quadro 4- Aulas semipresenciais de 08 a 28 de março de 2013.
 Fonte: UNIFESO .

Quando apresentado a uma plataforma de ensino a distância - no caso, a *Moodle* - embora o aluno/leitor traga uma série de competências adquiridas no seu cotidiano, tanto com a leitura de jornais, quanto com a utilização de computadores inseridos no seu dia a dia; a hipertextualidade do AVA é tão extensa, obrigando-o a construir significados, produzir significações, ler palimpsestos, além de aceitar o papel de coautoria em sua aprendizagem, que o estudante costuma se atordoar e, muitas vezes, desiste do curso.

Professores/tutores também sentem dificuldade análoga ao trabalharem em ambientes virtuais de aprendizagem, já que a tomada de consciência sobre a presença constante do dialogismo, da polifonia aliada à incompletude e dos possíveis palimpsestos passam a fazer parte do planejamento diário. Deve-se compreender tal presença e utilizá-la como parte da estratégia didática que objetiva a construção de conhecimentos em ambientes informáticos.

Em última análise, ser um leitor pleno e um escritor eficiente são qualidades exigidas do profissional que trabalha em um AVA, não se esquecendo que tais qualidades – em diferentes graus – são também exigidas dos estudantes.

O romance que tenho mais vontade de ler neste momento [...] é aquele que tirasse toda a sua força motriz da única vontade de contar, de acumular história, sobre história, sem pretender impor uma visão de mundo; um romance que simplesmente fizesse você assistir ao seu próprio crescimento, como uma planta com seu intrincado de ramos e de folhas... (CALVINO, 1982, p. 109).



Figura 22- *La Corde Sensible* (MAGRITTE, 1960)
Fonte : Disponível em : < www.spinozablue.com >. Acesso em : 25/03/2013.

O melhor guia para a Web é a própria Web. Ainda que seja preciso ter paciência de explorá-la. Ainda que seja preciso arriscar-se a ficar perdido, aceitar a "perda de tempo" para familiarizar-se com esta terra estranha. Talvez seja preciso ceder por um instante a seu aspecto lúdico para descobrir, no desvio de um *link* ou de um motor de pesquisa, os sites que mais se aproximam de nossos interesses profissionais ou de nossas paixões e que poderão, portanto, alimentar da melhor maneira possível nossa jornada pessoal. (LÉVY, 1999, p.85)

3 EM UMA REDE DE POSSIBILIDADES ENTRELAÇADAS

Conto muitas histórias ao mesmo tempo porque desejo que em torno deste relato sintam-se a presença de outras histórias, até o limite da saturação; histórias que eu poderia contar ou que talvez venha a fazê-lo, ou quem sabe já tenha contado em outras ocasiões; um espaço cheio de histórias, que talvez não seja outra coisa senão o tempo de minha vida. (CALVINO, 1982, p.15)

Às vezes, torna-se preciso despertar o leitor do quase sono que o conduz durante a leitura de um texto e o impede de perceber situações, pistas, alternativas que se descortinam a sua frente. As situações, quando descobertas, podem-se transferir da leitura de um texto para a de outro, especialmente se pertencentes ao mesmo gênero textual⁴⁸, proporcionando aos estudantes/leitores a construção consciente de estratégias que lhes possibilite certo domínio sobre os processamentos de leitura.

Os insólitos, por seu lado, agem como propiciadores de rupturas/desequilíbrios que instigam/obrigam a buscar um novo equilíbrio. Na tentativa de conseguir tal intento, os leitores elaboram estratégias de leitura utilizadas quando necessitam ler outros textos, especialmente se pertencentes ao mesmo gênero textual.

Tal perspectiva parte da *Teoria da Equilibração* formulada por Piaget nos anos 50 e reformulada nos anos 70, que compreende o desenvolvimento cognitivo como um processo dialógico construído por meio de interações entre o sujeito e o objeto de conhecimento; as quais se dão através dos processos de assimilação e de acomodação.

De acordo com Piaget (1976), existem três fases pelas quais passa um indivíduo ao aprender algo novo: desequilíbrio, adaptação e reequilíbrio. Na primeira fase, o indivíduo depara-se com situações de conflito que demandam soluções; na segunda, vê-se compelido a resolvê-lo utilizando experiências passadas, situações semelhantes. Por fim, na terceira, o desequilíbrio é suplantado

48 A expressão refere-se a textos materializados que se encontram no nosso cotidiano e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos.

e se chega à reequilíbrio específica.

Por essa via, pode-se definir a Teoria de Equilíbrio como

processo pelo qual o indivíduo constrói o conhecimento, por desequilíbrios e reequilíbrios constantes, que são desencadeados quando o sistema cognitivo reconhece uma perturbação. Essa perturbação pode ser causada por conflito, situações novas que contradizem aquilo que se espera [...]. As reequilíbrios, em certos casos, podem ser um retorno ao equilíbrio anterior ou conduzir a um melhor equilíbrio ou “Equilíbrios Majorantes” (PIAGET, 1976, apud ANDRADE, s/d, p.11).⁴⁹

Buscando a perspectiva da teoria piagetiana, no ano de 2009 foram construídas as oficinas de leitura que, inicialmente, receberam a denominação “No meio do caminho havia um insólito”. Ofertadas, por meio da plataforma *Moodle*, totalizaram 40 horas a distância como carga horária complementar da disciplina Português Instrumental, componente curricular do 1º. período dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis do UNIFESO.

As oficinas, mais exatamente duas de 40 horas cada, sempre destinadas a alunos ingressantes nos referidos cursos, iniciaram-se em fevereiro e em agosto, com término em junho e dezembro, respectivamente. Compreenderam duas áreas de atividades: leitura e produção de textos, ambas apoiadas na concepção de gêneros textuais e iluminadas pela inclusão de insólitos. Sua organização compreendeu quatro momentos, isto é, quatro oficinas; cada uma abordando um gênero textual e totalizando 10 horas.

As oficinas apresentaram a estrutura de hipertexto - modo de interagir com textos em que o usuário interliga informações intuitiva e associativamente; e vai, através de saltos (marca do movimento do hipertexto) assumindo um papel ativo que o leva à coautoria.

Visando à formação de leitores competentes, essas 40 horas *on-line* buscaram desenvolver nos estudantes a consciência de estratégias metacognitivas acionadas durante a leitura de um texto, tais como a identificação de objetivos de leitura que conduzem os leitores no processo de compreensão textual e a necessidade de avaliação constante da leitura construída, o que implica a busca de soluções para as dificuldades encontradas.

49 ANDRADE, Jerry Adriane Pinto de. *As Representações de Alunos do Ensino Médio sobre a Origem do Bicho da Carne e da Goiaba: Um Enfoque da Teoria de Equilíbrio de Piaget*. GT04: Didática. UESB. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4275--Int.pdf>>. Acesso em: 20/02/2013.

Como norteador de leituras, o hipertexto foi possibilitando escolhas e abrindo novos horizontes, à medida que obrigava os estudantes/leitores a arquitetarem objetivos de leitura e a se moverem entre exercícios de previsão, inferência, ruptura por meio de insólitos e verificação das especulações realizadas.

Para melhor compreensão, a síntese dessas aulas, assim como as observações realizadas, serão assunto do próximo capítulo.

3.1. Segunda Fagulha

Este é mesmo meu modo de ler, [...] não consigo avançar além de umas poucas linhas sem que minha mente, tendo captado uma ideia que o texto propõe, um sentimento, uma dúvida, uma imagem, saia pela tangente e salte de pensamento em pensamento, de imagem em imagem, num itinerário de raciocínios e fantasias que sinto a necessidade de percorrer até o fim [...].(CALVINO, , p. 257)

Denominadas “Trajetórias Insólitas” , as oficinas do primeiro semestre do ano letivo de 2009 objetivavam auxiliar os estudantes na construção de um portfólio - documento que contém reflexões, avaliações, pesquisas, indicações de crescimento estudantil e de superações, assim como elucidação das dificuldades enfrentadas no período. A escolha resultou da necessidade de aliar a leitura de textos e de mundo à oportunidade de escrever textos significativos, isto é, capazes de contribuir para a autoavaliação do estudante, passo essencial na construção de sua autonomia.

Na produção de um portfólio, o primeiro texto a se redigir é a trajetória, breve relato do percurso realizado pelo estudante a partir de determinada época – no caso, os anos finais do ensino básico – até o momento em que o texto é produzido. Ao escrever a sua trajetória, o aluno deve trazer à memória seu processo de aprendizagem, assim como projetar seus sonhos e refletir sobre carências e possibilidades que sabe possuir ou consegue discernir.

Os trechos a seguir foram retirados desse gênero textual e serviram

para provocar amplas reflexões sobre a disciplina Português Instrumental e as oficinas on-line. Tais excertos, bem como todos os extraídos de textos produzidos por estudantes, preservaram a identidade dos alunos, atribuindo-lhes nomes fictícios, mas mantiveram a redação original.

Meu nome é Bruno, 19 anos, nascido em Teresópolis, morei e estudei durante toda a minha vida aqui. Bem, até a 2ª. Série estudei em um colégio particular [...]. Cursei o ensino médio em escola pública onde fiz diversos amigos, muitos deles amigos que me encontro e converso com grande frequência. Escrever sempre foi difícil para mim [...]" (Bruno, do curso de ADM)

Começo falando que minha época de escola foi muito boa, gostava de estudar, mas tinha problemas em português. [...] Estudei em um colégio municipal onde fiz várias amizades e que conquistei todas as professoras cujas quais me ensinaram várias coisas em sala de aula e que me ajudam até hoje. (Luciene, do curso de ADM)

Minha trajetória não foi Lá aquela grande dificuldade, claro que sim todos temos dificuldades e a gente vai conseguindo avançar um pouco daqui, um pouco de lá [...] e ninguém nasce sabendo nada. Bom uma das minhas maiores dificuldades era e ainda até hoje é física, química e um pouco de português. (Renan, do curso de ADM)

A leitura dos excertos deixa entrever que os alunos ingressantes no curso de Administração (ADM) ainda confundem língua falada e escrita. Percebe-se também que frequentaram aulas de português e tiveram conhecimento da gramática normativa da língua portuguesa, no entanto concluíram o ensino básico com deficiências no domínio da língua escrita.

Os alunos Bruno e Renan apresentam traços muito fortes de oralidade na língua escrita; a aluna Luciene demonstra que passou pela aula de pronome relativo, mas não aprendeu como utilizar essa informação ao estruturar períodos.

Na turma de Ciências Contábeis (CCONT), os textos também apontam deficiências na utilização da língua escrita.

Não lembro muito dos meus anos de estudo, parei de estudar tem mais de 15 anos, voltei agora e estou com dificuldade. Nos primeiros anos, eu estudava no Rio de Janeiro, onde pouco me lembro, [...] quando estava terminando o ensino médio fui para a prova final de português o qual nunca tinha acontecido antes. (Igor, do curso de CCONT)

Bem, no ano depois de ter terminado o colégio vim para aqui, mas fui embora e fiz até o 4º. período em outra faculdade, então percebi que aquilo não era o ideal para mim, não consegui aprender e não gostei do curso, então estou aqui desmodulada [...] Sempre tive dificuldade em português [...] (Thamara, do curso de CCONT)

Estão presentes traços de oralidade na escrita dos alunos Igor e Thamara. Notam-se também tentativas de utilização da gramática normativa nos dois fragmentos de texto.

A aluna Thamara afirma ter cursado quatro períodos em outra universidade, mas seu texto não apresenta um domínio de língua escrita diferente da de seus colegas ingressantes no ensino superior.

A leitura dos textos e de outros muito semelhantes, produzidos nas primeiras semanas da oficina de produção de portfólio, possibilitou uma reflexão sobre o ensino de português em três instâncias: ortografia, morfologia e sintaxe.

Precisa-se valorizar a ortografia como uma ferramenta imprescindível para a comunicação em AVA, tanto por ser o resultado de um processo histórico de representação uniformizada da língua - o que contribui para uma comunicação clara e precisa - quanto o meio de acesso ao patrimônio cultural expresso na língua escrita.

Assim, a ortografia exigida em ambientes virtuais de aprendizagem deve contribuir para o enriquecimento das formas de produção e de recepção, pois o contato com a variação se fará presente por meio da hipertextualidade característica dos ambientes e se transformará em desafio constante durante a interação com colegas e professores.

A morfologia, por sua vez, se ensinada com ênfase na descoberta do significado das palavras pela raiz comum com outras, assim como no estudo das formas verbais pela explicação do significado e da composição das palavras, também contribuiria para a produção e recepção de enunciados em AVA.

Quanto à sintaxe, caso ensinada para mostrar que na língua escrita existem regras que a diferenciam da oralidade, assim como para explicar o funcionamento dessas regras a partir do que os alunos veem acontecer nos textos que leem e não somente com vistas à língua que deveriam usar, a construção e a própria leitura de enunciados dela se beneficiariam.

Se estudadas a regência e a utilização de articuladores em períodos

simples e compostos, provavelmente os alunos aplicariam tais conhecimentos em situações comunicativas e não somente demonstrariam conhecimento de tais conteúdos.

Ensinar português expondo os estudantes à língua escrita através da leitura de grande quantidade de textos, a fim de que aprendam essa modalidade da maneira como aprenderam a língua que falam, isto é, interagindo o dia inteiro por toda a parte e tentando se comunicar com as pessoas ao seu redor. Na vida real, em suma, constroem-se discursos, atitude definida por Possenti (1988, p.59).

Dizer que o falante constitui o discurso significa dizer que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos (de sentido) que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho linguístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põem à disposição, aqueles que lhe parecem os mais adequados.

Na escola, no entanto, o ensino de língua portuguesa, por muitas vezes centrado na tradicional lista de conteúdos e transformado em ensino da metalinguagem da gramática tradicional, geralmente leva os alunos a construir uma imagem da língua escrita como conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada. Pécora (1983, p.69), examinando, em redações de vestibular, os problemas de uso da língua escrita, chegou a este diagnóstico a respeito da falsificação das condições de produção de escrita promovida pela escola.

Eis aí o modo peculiar pelo qual a escrita passa a veicular o que se poderia chamar de ideologia da reprodução, cuja consequência é o apagamento do presente da interlocução e do ato de linguagem em um passado instituído. Quer dizer, em um primeiro momento, o processo histórico de falsificação das condições de produção escrita precede a um esvaziamento de seu sentido e, posteriormente, fornece modelos para ocupar esse vazio.

Por essa via, percebe-se a necessidade de que o texto produzido pelo aluno seja desejado pelo professor ou por colegas de turma ou ainda por parcela da comunidade em que se inscreve, isto é, que as pessoas queiram ler, acreditando ou sabendo que o estudante tem algo a dizer. É preciso também que os professores examinem os textos para orientar as reescritas que os qualificarão como produtos da língua escrita previstos para determinada situação comunicativa.

Dessa forma, o espaço das oficinas *on-line* e sua proposta de utilização de insólitos mais uma vez se apresentava como propício às intervenções pedagógicas necessárias.

Foi Calvino e suas *Cidades Invisíveis* (1990) que possibilitaram o encontro da memória dos estudantes como o insólito, o que resultou em estratégias que buscaram aprimorar a leitura e a escrita dos alunos.

As cinco cidades que constroem o capítulo *As cidades e a memória* (CALVINO, 1990, p. 11, 12, 15-16, 21-22 e 32-33) foram apresentadas aos estudantes, como histórias contadas pelo viajante veneziano Marco Polo a Kublai Khan, imperador dos tártaros. O contato dos alunos com os textos ocorreu por meio de um *link* que abria um arquivo de áudio.

Em seguida, os estudantes foram desafiados a construir as cidades por meio de desenhos que, posteriormente, seriam escaneados e anexados à plataforma de ensino. As paisagens insólitas começaram a surgir e a provocar impacto, pois dificultavam a construção de imagens exatas.

Tal particularidade também se destacou quando os alunos abandonaram o áudio e leram os textos de Calvino, procurando unir imagens escaneadas a descrições de cidades. Logo após, foram instados a observar os impressos e a assinalar as marcas de oralidade neles presentes.

Vencidas essas etapas, os estudantes avaliaram as possibilidades de permanência das descrições na memória de cada um deles, estudantes que não conheciam cidades semelhantes. Prontamente perceberam o valor da língua escrita e, retornando aos textos, selecionaram palavras que conferiam precisão à descrição de cada cidade, analisaram também o nome dado a cada uma, avaliando sua composição e construíram uma analogia entre tais nomes e possíveis personalidades femininas, as quais as cidades poderiam representar.

Por fim, cada aluno escolheu uma delas para estabelecer analogia com a trajetória que havia construído para iniciar seu portfólio.

Diomira, “cidade com sessenta cúpulas de prata, estátuas de bronze de todos os deuses, ruas lajeadas de estanho, um teatro de cristal, um galo de ouro que canta todas as manhãs no alto de uma torre” (*op.cit.* p.11) foi a escolhida por quem associou sua trajetória a dificuldades superadas com esforço, o que se traduzia em orgulho pelo caminho percorrido.

Isidora, “cidade onde os palácios têm escadas em caracol incrustadas de caracóis marinhos” (*op.cit.* p.12) foi a preferida dos que tiveram que parar e refazer caminhos, daqueles que perderam o rumo e demoraram a encontrar novas direções.

Zaíra, cidade cujas ruas têm forma de escadas com muitos degraus e “não conta seu passado, [pois] ela o contém como as linhas da mão”(*op.cit.* p.15) mobilizou quem sente o passado como determinante do momento atual, pois a ele creditam o estágio em que se encontram e o desejo que os move em direção ao futuro. Para estes estudantes, Zaíra é tatuagem capaz não somente de fazer lembrar, mas também de se inscrever no presente e conduzir ao futuro.

Zora, cidade cujo “segredo é o modo pelo qual o olhar percorre as figuras que se sucedem como uma partitura musical da qual não se pode modificar ou deslocar uma nota. [...] os homens mais sábios do mundo a conhecem de cor” (*op.cit.* p.21) capturou todos os que percebem o passado como um aprendizado que se constrói por meio de uma sequência simples, inalterada e inesquecível. Para quem a escolheu, nada se poderia modificar ou alterar, pois o passado é feito para se viver da forma como se manifestou.

Maurília, cidade que “o viajante é convidado a visitar [...] ao mesmo tempo em que observa uns velhos cartões-postais ilustrados que mostram como esta havia sido” (*op.cit.* p.32) envolveu todos aqueles que consideram os fatos passados como determinantes de situações que vivenciam atualmente e, ao lado disso, perceberam a importância de trazer tais fatos à lembrança para avaliar novas circunstâncias que a eles se apresentam.

Como saldo das oficinas, ficaram trajetórias poéticas que, segundo os alunos, passaram a refletir suas vivências de forma mais reflexiva e exata. Ficaram também escritas mais elaboradas, lidas e comentadas pelos demais integrantes das turmas.

Dentre os comentários, destacaram-se:

Oi Camila, você me emocionou quando falou do cuidado com as ‘esferas de vidro’ que a vida lhe deu depois que lhe tirou seus pais. (Mayra)

Olá Mayra, ler o que escreveu lembra algo forte, agora sei que são tatuagens que Zaíra lhe deu. Nunca tinha pensado nas tatuagens dessa maneira, mas gostei disso. (Camila)

Yago, que vida difícil... parece mesmo que você não conseguiu andar em linha reta e teve que repetir tanta coisa que não gostava de fazer até ganhar força para mudar a situação. Foi difícil, mas valeu, não é? (Maurício)

As oficinas abriram um novo espaço de discussão sobre a importância de um saber apoiado em narrativas, algo capaz de construir uma aprendizagem significativa. Tal reflexão permitiu avaliar a importância de Calvino para as oficinas *on-line*.

3.1.1 A influência de Calvino

Contar histórias para ensinar, alertar, manter a tradição, solidificar valores, preparar para enfrentar a vida e a morte; eis algumas das funções das narrativas nas sociedades antigas em que as narrações teciam redes envolvendo outras histórias e, dessa forma, construía saberes repletos de vozes, qual árvore ampliada por ramificações. Saber sistêmico insistentemente procurado na época atual?

Conforme as reflexões de Edgar Morin (1998, 2002, 2005) e Boaventura de Souza Santos (2003, 2004) *apud* Moreira (2012, p.10), “a atual crise do paradigma científico dominante possibilitou a emergência de saberes múltiplos, reticulares e não-hierarquizados, que refletem a consciência da complexidade do saber e da impossibilidade de sua totalização”. Esse novo modelo, ao privilegiar as conexões, os nós (pontos de contato), as bifurcações e o não acabamento, caracteriza-se pela mobilidade, pela multiplicidade e pela incerteza que se transforma nas mais diversas e até inusitadas possibilidades de escolhas.

Frente a esse paradigma, a obra de Calvino possibilita o contato com um “saber narrativo”, termo cunhado por Moreira (2012, p.10) para indicar que, através da narrativa é possível “a construção de um saber que é múltiplo, dinâmico e por vezes contraditório; um saber capaz de agregar em si a diversidade, produzido numa zona fronteira que ele mesmo constantemente desloca e altera”.

Isso já bastaria para aproximar Calvino de um AVA, mas outra característica de sua obra, a capacidade de criar imagens surpreendentes (insólitas) não pode ser esquecida. A rede de imagens que se estabelece em torno de um fato, e o uso de combinações e simetrias inesperadas que aí se instauram provocam o leitor e o arrastam para um diálogo com o texto. Segundo Calvino (1984, p. 62)

O que para mim está no centro da narração não é a explicação de um fato estranho, mas a *ordem* que esse fato estranho desenvolve em si e em torno de si: o desenho, a simetria, a rede de imagens que se depositam em torno desse fato, como uma formação de um cristal.

Junte-se a tudo isso uma linguagem capaz de romper com os paradigmas do real e do possível, num jogo de combinações em *looping*⁵⁰, como afirma Lévy (1996, p.35-36)

[...] paradoxalmente, ler, escutar, é começar a negligenciar, a desler ou desligar o texto. Ao mesmo tempo que o rasgamos pela leitura ou pela escuta, amarrotamos o texto. Dobramo-lo sobre si mesmo. Relacionamos uma à outra as passagens que se correspondem. Os membros esparsos, expostos, dispersos na superfície das páginas ou na linearidade do discurso, costumamos-los juntos: ler um texto é reencontrar os gestos têxteis que lhe deram seu nome.

O resultado será o encontro perfeito da técnica, do homem e do saber, todos entrelaçados pelo constante diálogo entre dois sujeitos - o autor e o leitor - que se mobilizam e são mobilizados pela narrativa. Em suma, a situação ideal de produção de conhecimento em um AVA.

3.2 Terceira Fagulha

[...] sendas que permitem estabelecer relações com o mundo, gratificações e frustrações no uso da palavra e do silêncio[...] Por isso o justo emprego da linguagem é, para mim, aquele que permite o aproximar-se das coisas (presentes ou ausentes) com discríção, atenção e cautela, respeitando o que as coisas (presentes ou ausentes) comunicam sem o recurso das palavras. CALVINO, 1982, p. 90-91)

⁵⁰ Terminologia, assim nomeada por estudiosos de informática, para definir uma confusão criada e que não possui uma explicação concreta para solução do problema; um laço de repetição infinito.

O segundo semestre de 2009 trouxe às oficinas um novo desafio: evitar a fragmentação do ensino a fim de buscar respostas, mesmo temporárias, para problemas cada vez mais complexos e multidimensionais que caracterizam a nossa época e, provavelmente, a vida profissional dos estudantes. Isso levou a uma maior inserção da disciplina Português instrumental no âmbito da disciplina semipresencial Atividades Integradas I.

Edgard Morin (2003, p.14) forneceu o aparato teórico ao apontar a necessidade de, na época atual, o aluno apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo como o desafio da globalidade.

Frente a esse desafio, Geraldi (1985, p.105) também norteou as oficinas *on-line*, ao propor o texto como específico da aula de português – no caso, Português Instrumental - “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. O específico da aula de português é o trabalho com textos”. A atuação em AVAs, no entanto, exigia uma leitura ampla, pois era preciso que o texto fosse tratado como diálogo, e não apenas como estrutura.

Para não utilizar o texto como pretexto para aulas da tradição formalista - cumpre lembrar que as oficinas *on-line* faziam parte de uma disciplina criada para integrar as disciplinas de um determinado período letivo - , era preciso questionar, problematizar seu papel no diálogo de que participava. O texto se deveria inserir significativamente no diálogo em curso do assunto de que tratava, tanto no diálogo em sala de aula quanto nos demais âmbitos da sociedade e da história.

Depois, viria o trabalho de introduzi-lo no diálogo mais abstrato do gênero, da estrutura, da coerência, da coesão, da estrutura, da correção gramatical etc.

Vista assim, a oficina do segundo semestre de 2009, não somente apresentaria os contextos do diálogo em língua escrita, mas também propiciaria aos alunos a participação nos contextos.

Em face dessa decisão, a oficina *on-line* propôs um ensino da língua materna instrumental voltado para a reflexão e a interação, transformando o texto em espaço de diálogo com outras disciplinas.

Importante é salientar que, nas salas de aula virtuais, o exercício das interações leva a negociações de sentido: expressar e esclarecer intenções, pensamentos opiniões etc. Por sua vez, a negociação de sentido, exercida a longo prazo, leva à aquisição das várias formas da língua – vocabulário, estruturas, variações – que veiculam os significados pretendidos. Retomando Morin (2003, p.24)

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante” [...]. um pensamento do complexo [...]. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.

Inserida nesse contexto, a oficina retomou Calvino, mas o uniu a Serres e a Dolabela; surgiu a oficina “Perfil de Empreendedor”.

Estruturada a partir da construção de três pilares: sonho, missão e visão de futuro; a oficina organizou-se em torno da obra “Oficina do Empreendedor” (1998), de Fernando Dolabela.

Como primeira atividade, os alunos traçaram seu sonho estruturante (DOLABELA, 1999, p. 43). Delineá-lo implica a produção de um texto narrativo em que o estudante constrói seu sonho a partir do relato de seus desejos em relação ao futuro acadêmico e profissional, de sua visão de mundo, de competências já adquiridas, de valores e de preferências que norteiam suas escolhas pessoais.

A teoria empreendedora dos sonhos é composta de dois movimentos: sonhar e buscar a realização do sonho (DOLABELA, 2003, p.38). O sonho estruturante deve ser congruente tanto com o sistema de valores e a forma de ser de quem o elabora, quanto com situações, circunstâncias e condições para o tornar factível; sendo necessário que o estudante se coloque “ em uma situação empreendedora, em que a emoção o instigue à busca e realização dos sonhos e desejos, disparando os comportamentos mencionados”. (DOLABELA, 2003, p. 40).

Para dar forma ao sonho, a contribuição de Calvino (1990, p. 13-14, 17-18, 23-24, 34-35 e 47-48) com *As Cidades e o Desejo* propiciou a construção de um cenário para o futuro.

Assim, Doroteia, cidade com muralhas onde se erguem “quatro

torres de alumínio [...] flanqueando sete portas com pontes levadiças que transpõem o fosso cuja água verde alimenta quatro canais que [...] a dividem em nove bairros, cada qual com trezentas casas e setecentas chaminés” (CALVINO, 1990, p.13) moldou sonhos que se multiplicavam em diversas possibilidades, pois os estudantes viam cada escolha que poderiam fazer como “ uma das muitas estradas que [...] se abriam [...] em Doroteia.” (*op.cit.* p.12).

As imagens nos permite usar nossa imaginação sobre cidades e sobre o futuro que desejamos e o presente em que vivemos. Doroteia mostra que podemos ter vários sonhos . Ela nos permite isso por experiência própria mesmo, do que vemos no nosso dia dia e carregamos para um sonho de futuro. (Izaias, aluno do curso de ADM.)

Anastácia, cidade enganosa ” banhada por canais concêntricos e sobrevoada por pipas [...] circundada por desejos que se despertam simultaneamente, [...] tem um poder que, às vezes, se diz maligno, e outras vezes benigno” (*op.cit.* p.17) traduziu sonhos belos e inspiradores, mas que exigiam que a vida se configurasse no formato deles, confundindo o sonhador com o próprio sonho.

Quando sonhamos, é como se colocássemos tudo aquilo que escondemos do mundo e de nós mesmos para fora: podemos ver reflexos turvos na água, em vidros ou em pratarias, mas não em espelhos. É assim que nos mostramos em um futuro como se estivéssemos na cidade enganadora de Anastácia. Quando resolvemos escrever sobre ele, é porque decidimos expressar tudo aquilo que estava oculto, ou que só havia sido mostrado parcialmente. Num texto lidamos com a verdade, assim como num espelho. (Caroline, aluna de ADM.)

Despina, cidade que pode ser vista de formas diferentes, dependendo de como a ela se chega pelo deserto ou pelo mar. Urbe que o camaleiro sabe que é uma cidade, mas “ imagina um navio”; já o marinheiro não a vê assim, pois distingue, através da neblina costeira, uma forma que não se assemelha a uma cidade, mas a “ um camelo de cuja albarda pendem odres e alforjes de fruta cristalizada, vinho e tâmaras, folhas de tabaco”. (*op.cit.* p.23-24).

Com essas duas perspectivas, Despina transformou-se em inspiração para os alunos que veem o futuro a partir de duas formas de acesso: uma marcada por restrições que devem aceitar para prosseguir estudando; outra repleta

de atividades, mas necessitando de autodomínio para evitar desvios do caminho traçado.

Todo sonho que vai virar futuro é igual a Despina, porque reflete duas visões, a que vemos em um todo, do jeito que vê quem sai do mar e chega na praia, e outra de uma forma retorcida pelo tempo, como depois de muita sede no deserto, nos dando imensas formas de reflexão.

Um sonho é um mundo que ao mesmo tempo é concreto e sofrido como o deserto ou perigoso e cheio de riquezas o mar, e também nos faz enxergar um mundo imaginário, ilusório e sensível como o camelo e o navio. (Amarildo, aluno de C.CONT.)

Fedora, “metrópole de pedra cinzenta. [onde] há um palácio de metal com uma esfera de vidro em cada cômodo. Dentro de cada esfera, vê-se uma cidade azul, o modelo para uma outra Fedora. [...] formas que [ela] teria podido tomar ” (*op.cit.* p.34) direcionou a construção do futuro e as reflexões dos que já desistiram de outros sonhos, daqueles que se viram obrigados a construir novos desejos e, por fim, de todos os que creem na possibilidade de, um dia, realizarem sonhos antigos que, até o momento, não se tornaram realidade.

Assim como os sonhos recriam a realidade, criando um mundo próprio com várias interpretações, várias visões do futuro nos procuram. Na primeira visualização não conseguimos identificar a verdadeira mensagem que o tempo deseja nos passar e após interpretarmos conseguimos receber essa mensagem de uma maneira mais coerente, talvez tarde demais, infelizmente.

Achei tudo isso parecido com Fedora e acho que nesta cidade é possível encontrar e viver vários sonhos passados ou não, pois sonhos não morrem. (Anderson, aluno de ADM.)

Zobeide, cidade “branca, bem exposta à luz, com ruas que giram em torno de si mesmas como um novelo. [fundada por] homens de diferentes nações que tiveram o mesmo sonho [...] partiram em busca daquela cidade; não a encontraram, mas encontraram uns aos outros”(*op.cit.* p.47). Inspirou os que se sentem inseridos em um grupo e, com seus integrantes, compartilham e constroem o seu sonho.

Todo sonho de futuro é uma cidade como Zobeide, porque nos permite viajar para dentro daquilo que nos será oferecido. Através desta cidade estamos buscando aumentar o nosso conhecimento e buscando ajuda para poder sonhar. Buscando novas formas de entender, interpretar, e argumentar com a ajuda de pessoas que encontramos no caminho.

Concluo esse tema pensando que podemos trazer para nossas vidas coisas preciosas e engrandecedoras e em virtude de olhar para dentro de nós

mesmos em busca daquilo que nos é favorável e cabível. (Camille, aluna de C.CONT.)

A análise dos textos produzidos nessas oficinas levou a Serres que, em seu ensaio *Os Cinco Sentidos* (2001), apresenta o homem como o resultado do encontro sensorial com o mundo, experiência exemplificada pela ideia de corpos misturados: não se sabe mais onde começa um corpo e onde termina outro. Dessa forma, texturas, cheiros, gostos, ritmos, temperaturas vão-se incorporando pelo indivíduo e construindo não somente suas lembranças, mas também projeções para o futuro. Como afirma Serres (2001, p.21) “ninguém pode pensar a mudança, a não ser sobre misturas [...] eis a mudança em títulos, em ligas, em tecidos e mapas, eis a mudança por desenhos e reações, chamalote sobre chamalote, mestiçagem.

Serres lançou possibilidades de uma leitura mais ampla nas produções dos estudantes; em vista disso, os textos produzidos retornaram ao AVA junto a uma provocação: a descrição dos sentidos ativados para a produção do texto e a possibilidade de mesclá-los.

Izaías avaliou o seu texto como “pobre” no que se refere ao uso dos sentidos e afirmou ter “sentido” mas não utilizado certas sugestões do texto de Calvino (*op.cit.* p.13-14), especialmente sensações auditivas, gustativas e táteis. Em nova redação, o texto apresentou o seguinte formato

As imagens nos permite usar nossa imaginação sobre cidades e sobre o futuro que desejamos e o presente em que vivemos. Doroteia mostra que podemos ter vários sonhos. Ela nos permite isso por experiência própria mesmo, do que exploramos dos nossos sentidos no dia dia e carregamos para um sonho de futuro que fica até mais real quando sentimos que podemos construir com visões, sons e talvez prazer bom de saborear algo que esse futuro vai trazer. (Izaías, aluno do curso de ADM.)

Caroline, passando pela mesma experiência, avaliou seu texto como “muito visual” pela presença de “água, espelhos, vidros e pratarias”. A releitura levou-a a perceber o “frio” que cortava o seu texto e o valor da primeira frase “[...]tudo que escondemos do mundo e de nós mesmos[...]”.

Ao reescrevê-lo, a aluna evidenciou essas características

Quando sonhamos, é como se colocássemos tudo aquilo que escondemos do mundo e de nós mesmos para fora, mas denunciássemos nas imagens que usamos: podemos ver reflexos turvos na água, em vidros ou em pratarias, mas não em espelhos porque esses só refletem o que vemos perto de nós. É assim que nos mostramos em um futuro como se

estivéssemos na cidade enganadora de Anastácia. Quando resolvemos escrever sobre ele, é porque decidimos expressar tudo aquilo que estava oculto, ou que só havia sido mostrado parcialmente. Num texto lidamos com a verdade, assim como num espelho. Mas a verdade é muito mais do que conseguimos descobrir num primeiro olhar. (Caroline, aluna de ADM.)

Amarildo notou que seu texto era “muito visual” e que ele poderia usar sugestões do mar como paladar e tato, além das sensações ofertadas pelo deserto.

Antes da reescrita, o aluno releu o que havia produzido e afirmou que só teria que trazer “para as palavras” o que estava oculto no texto; algo que ele, autor, agora conseguia “ver” e desejava partilhar com seu leitor. Mostrou-se também surpreso com o que havia escrito na primeira frase, pois já dizia o que acabara de descobrir.

Todo sonho que vai virar futuro é igual a Despina, porque reflete duas visões: a que vemos em um todo, do jeito que vê quem sai do mar e chega na praia, ainda com a umidade e o salgado da água no corpo e não sabe contar isso para outros, pois está vivendo a sensação, E outra na da hora de contar para todos, hora de criar o texto, já com uma forma retorcida pelo tempo, como depois de muita sede no deserto, nos dando imensas formas de reflexão.

Um sonho é um mundo que ao mesmo tempo é concreto e sofrido como o deserto e perigoso e cheio de riquezas como o mar. Esse é o mundo da escrita. (Amarildo, aluno de C.CONT.)

Anderson não identificou o uso dos cinco sentidos no seu texto, apenas disse que “tentou” mostrar o que “via” e que iria ver com “mais força” para identificar outros sentidos. Depois de duas tentativas que não “ficaram boas”, o aluno produziu a versão

Assim como os sonhos recriam a realidade, criando um mundo próprio com várias interpretações, várias visões do futuro nos procuram, uma visão me procurou. No início, eu não consegui entender. Agora está mais claro.

Na primeira visualização não conseguimos identificar a verdadeira mensagem que o tempo deseja nos passar e após interpretarmos conseguimos receber essa mensagem de uma maneira mais coerente, talvez tarde demais, infelizmente.

Achei tudo isso parecido com Fedora que no início era de pedra, depois mostrava metal e vidro. Meu sonho era de pedra quando escrevi na primeira vez e eu não consegui enxergar muita coisa. Na outra vez que escrevi, virou metal e brilhou e esfriou e eu não consegui escrever bem o que vi. Agora está vidro e estou indo com cuidado.

Acho que nesta cidade é possível encontrar e viver vários sonhos passados, pois sonhos não morrem e acordam cada vez que a gente quer escrever sobre eles. (Anderson, aluno de ADM.)

Camille, ao avaliar o seu texto, disse priorizar a visão, já que Zobeide põe esse sentido em destaque, mas, retomando a leitura de Calvino (*op.cit.*, p.47-48), conseguiu destacar a sensação tátil aliada à visual em “ruas que giram em torno de si como um novelo”, e em “longos cabelos e nua”.

Na tentativa de levar a sensação do tato para seu texto, a aluna escreveu

Todo sonho de futuro é uma cidade como Zobeide, porque nos permite viajar para dentro daquilo que nos será oferecido. Através desta cidade estamos buscando aumentar o nosso conhecimento e buscando ajuda para poder sonhar algo que só conseguimos ver, mas buscando novas formas de entender, interpretar, e argumentar com a ajuda de pessoas que encontramos no caminho passamos a tocar.

Concluo esse tema pensando que podemos trazer para nossas vidas coisas preciosas e engrandecedoras e em virtude de olhar para dentro de nós mesmos em busca daquilo que nos é favorável e cabível e também estender nossos braços buscando ajuda no contato com os outros, o que nos dá o concreto do sonho. Só desse modo podemos sonhar o sonho estruturante que é visto por nós, mas que só é alcançado, concretizado, com a ajuda dos outros. (Camille, aluna de C.CONT.)

Ler a escrita e a reescrita desses estudantes foi perceber que cresciam na compreensão de mundo, na atribuição de sentido ao texto de outrem e na percepção mais aguçada do que produziam.

Necessitavam ainda construir textos mais claros, mas já sabiam que o material escrito revela mais do que o leitor – mesmo sendo este o próprio autor – consegue perceber em uma primeira leitura. Tal descoberta, evidenciada em suas falas, possibilitou uma nova perspectiva na leitura de textos.

3.2.1 A influencia de Serres

Michael Serres, aliando-se a outras vozes como as de Lyotard⁵¹ e

51 Jean-François Lyotard, filósofo, escritor e ensaísta, estudou as transformações da sociedade pós-moderna e analisou as mutações por elas produzidas, para compreender em que medida o saber, seja científico ou narrativo, pode ser considerado legítimo.

Latour⁵², aponta a “crise dos paradigmas” da ciência na época atual. Tal crise é capaz de afetar e/ou problematizar, em alguns aspectos, o paradigma clássico da comunicação, assentado em Emissor -> Mensagem -> Receptor .

Os sentidos constroem uma forma de comunicação baseada no corpo, ancorada na carne. Nosso corpo, diz ele, no contato com diversas culturas, recebe tudo como tela vazada, ao mesmo tempo em que não impede que tudo passe por ele, à medida que constrói uma pele, superfície que se prepara para receber o sentido.

Dessa forma, a comunicação é concebida como algo isento de substancialidade, materialidade; é uma situação de diluição de cada um de nós no outro, na coisa. Uma experiência que a todos perpassa, com todos participando, sentindo o que muda e o que põe em jogo.

É, pois, esse conceito singular de comunicação, noção que se confunde um pouco com as trocas e as relações, que atrai em Serres e o traz às oficinas *on-line*. Sua teoria da comunicação, como ele mesmo afirma, “menos sólida” e mais fluida, apostando nos fluxos, sempre em busca do fugaz e do fugidio capaz de se voltar para o universo do vivo, do mutante, da transformação é o que seduz.

Para Serres (*op.cit.*, p. 246-249), “os fluidos, as comunicações, as relações, o que está prestes a desaparecer na primeira lufada de vento é o que realmente importa”. O que se valoriza, portanto, são “as interconexões, as membranas, as vizinhanças, as passagens e as encruzilhadas. O que é volátil que não pode ser capturado, pois ele escapa à linguagem” (*op.cit.*).

É fato comprovado pela fala dos estudantes, há pouco registrada. Por estranha coincidência, havia algo na frase inicial de seus textos que lhes escapava; algo que só conseguiram resgatar ao lhe lançarem um olhar impregnado de “carne”, de “cinco sentidos”.

Agir sob a influência de Serres(é aceitar o movimento contínuo, o processo, é sentir-se observador que hospeda o outro, deixando-se atravessar. Em suma, é viver o Metáporo (*meta + poros*),

52 Bruno Latour rejeita os rótulos de filósofo, sociólogo ou historiador das ciências, definindo-se como um “sujeito híbrido”. Vê a ciência como uma construção que se dá por meio de um processo de negociação em rede e destaca a constante retroalimentação entre “o lado de dentro” e o “lado de fora” dos laboratórios.

caminho que se desbrava a si mesmo, embarcação que cortava água em dois flancos e segue sua rota sem traçado demarcado. Passagem livre e inesperada para o outro lado, mas também, passagem para o conhecimento, matáporo, epistemologia espontânea do saber comunicacional (MARCONDES FILHO, 2008, p.153).

Essa a proposta das oficinas *on-line* que se deixam modificar a cada semestre, em um movimento contínuo que busca capturar o outro, o aluno/leitor enquanto objeto, cena, origem da própria comunicação.

Oportuno lembrar que, a cada semestre letivo, as Oficinas de Insólitos foram recebendo nomes que as diferenciavam das demais, sem, no entanto, alterar seu propósito, isto é, a utilizar o insólito como estratégia de leitura e escrita.

[...] escrever é sempre ocultar alguma coisa, de modo que seja subsequentemente descoberta; porque a verdade que pode sair de minha caneta é como uma chispa arrancada de uma rocha por um golpe violento e projetada longe; porque não existe certeza fora da falsificação. (CALVINO, 1982, p. 234).



Figura 23- *Ceci n'est pas une pomme* (MAGRITTE, 1964)
Fonte : Disponível em : <www.wikipaintings.org>. Acesso em :25/03/2013.

O ciberespaço se constrói em sistema de sistemas, mas, por esse mesmo fato, é também o *sistema do caos*. Encarnação máxima da transparência técnica, acolhe, por seu crescimento incontido, todas as opacidades de sentido. Desenha e redesenha várias vezes a figura de um labirinto móvel, em expansão, sem plano possível, universal, um labirinto com o qual o próprio Dédalo não teria sonhado. Essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema de desordem, essa transparência labiríntica, chamo-a de "universal sem totalidade". Constitui a essência paradoxal da cibercultura. (LÉVY, 1999, p.111)

4 NA TRAMA DAS OFICINAS ILUMINADAS PELOS INSÓLITOS

As folhas do gingko caíam dos galhos como chuva miúda e marchetavam o prado de amarelo. Eu caminhava [...] pela alameda de pedras lisas. [...] gostaria de isolar a percepção de cada folha de gingko da percepção de todas as outras, e me perguntava se tal coisa seria possível. Era possível[...] (CALVINO, 1982, p.241)

Alicerçadas nas experiências e reflexões do ano anterior, as oficinas de 2010 voltaram-se para a utilização dos insólitos como estratégia de leitura e pesquisa.

Até o momento, era possível perceber que os alunos reagiram favoravelmente aos insólitos, dialogando com eles e buscando inseri-los em suas produções. As cidades invisíveis de Calvino provocaram os alunos e os fizeram interagir com elas, na medida em que as utilizaram como analogias facilitadoras/enriquecedoras de um retorno ao passado ou de uma projeção de futuro.

No entanto, os insólitos presentes em Calvino não deveriam ser os únicos a serem utilizados, assim como a linguagem literária não se poderia constituir no único espaço produtor de insólitos. Era preciso definir o que as oficinas *on-line* denominavam ‘insólitos’ e expandir esse conceito para além da literatura.

4.1 Insólitos como Estratégia de Leitura e Escrita

Hermes, mensageiro de Zeus, inventor da escrita, conhecido por sua sutileza na arte de roubar, quer deixar que seja a escrita a autora da própria escrita. (CHAVES, 2001, p.133)

Segundo Houaiss (2001), o termo “insólito” vem do latim, significando o não acostumado, o estranho, o alheio. Dessa forma, um evento insólito seria o raro, não habitual, não previsto para determinada situação

comunicativa; enfim, que não se adequa às regras de previsão ou à tradição.

As oficinas de 2009 tomaram o insólito como surpreendente, inicialmente absurdo, mas propício à analogia.

As oficinas de 2010 e 2011 buscaram a tensão entre sólito e insólito, o que significa dizer entre previsto e não previsto, tradicional e não tradicional. Em resumo, o estudante/leitor deveria sentir, no texto lido, um espaço de tensão que o provocaria e levaria a buscar uma reconciliação com o sólito, o que não se realizaria de maneira convencional, pois o contato com o insólito provocaria uma outra maneira de ver os fatos e de organizar a situação.

Assim, tanto a leitura realizada quanto a escrita posteriormente produzida pelo estudante passariam a conviver com a tensão entre sólito e insólito.

As oficinas de 2012, dadas as especificidades da nova disciplina que as constituiu, serão analisadas posteriormente.

4.2 Oficinas em AVA: um Caso Insólito e Promissor

De início você talvez experimente certo desnorteamento, como o que sobrevém quando somos apresentados a uma pessoa que pelo nome parecia identificar-se com determinada fisionomia, mas que, ao tentarmos fazer coincidir os traços do rosto que vemos com os daquele de que nos lembramos, percebemos não combinar. Mas depois você prossegue na leitura e percebe que [...] pensando bem, você até prefere que seja assim, deparar com algo que ainda não sabe bem o que é. (CALVINO, 1982, p.15)

As oficinas de 2010 dedicaram-se aos gêneros textuais do cotidiano jornalístico, dada a necessidade de os estudantes lerem tais textos para obterem informações que os capacitassem a interagir com/no mundo atual.

Durante a oficina “Olha a Notícia!”, realizada no primeiro semestre de 2010, os alunos receberam duas notícias para ler; ambas com um ou dois ou mais parágrafos alterados (Apêndices A - B) que passaram a conter fragmentos de textos extraídos ora de um anúncio, ora de uma letra de música.

A proposta da atividade era identificar o elemento estranho e indicar as características de uma notícia, após transitar por vários *links* que direcionavam para diversos jornais *on-line*. Terminada essa etapa, os alunos pesquisaram fatos que haviam ocorrido na semana anterior e produziram notícias com base nas características apreendidas.

Como a produção foi realizada na ferramenta *wiki*⁵³, um aluno foi indicado para mesclar um fragmento de outro gênero textual no interior desse texto de escrita colaborativa, para que outro aluno, em nome do grupo, assinalasse o excerto estranho e o incorporasse ao gênero textual notícia.

Finda a etapa, que se caracterizou por uma série de interações em um fórum⁵⁴ especialmente construído, os alunos fizeram a edição final do texto.

A turma dividida em dez equipes, cada uma com sete ou oito estudantes, foram construídos dez textos colaborativos que a turma leu para responder às seguintes questões: A inserção do insólito valorizou ou prejudicou a notícia? Em que local o insólito mais se adequou à notícia: título, subtítulo, corpo do texto?

A maior parte dos estudantes (82%) afirmou que o insólito, quando integrado ao texto, tornava-a mais “forte”, “envolvente”.

Em relação à segunda pergunta, o título foi a parte da notícia que, de acordo com a maioria dos estudantes (73%) melhor acolheu o insólito, seguido do corpo do texto (19%) e do subtítulo (8 %).

Destacaram-se as reflexões de seis estudantes:

Uma idéia estranha no título do texto chama a atenção, faz agente esperar o que vai ser escrito com maior interesse. E, dependendo da idéia, faz uma crítica muito boa do que será escrito. (Lívia, aluna do curso de CCONT.)

No subtítulo, o que é estranho não cai bem, porque aí esperamos uma explicação do título, uma coisa real e não crítica. (Thais, aluna do curso de CCONT.)

No corpo do texto a informação estranha pode ou não ajudar, dependendo do que se escreve faz o texto sair da verdade ou torna essa verdade ainda

53 Na plataforma Moodle, wikis são ferramentas poderosas para o trabalho colaborativo em educação, possibilitando a uma turma inteira editar um documento de maneira coletiva.

54 No Moodle, fóruns são ferramentas extremamente poderosas que podem ser utilizadas com diversas perspectivas pedagógicas. Seu formato apresenta o encadeamento das discussões, identifica os autores das mensagens por meio da sua foto e gera um maior sentimento de vínculo entre os alunos.

mais forte, porque a aumenta com uma denúncia que a gente deve entender. (Flávio, aluno do curso de ADM.)

Taí... no box o insólito pode ser uma ótima idéia, mas para estar aí, ele deve estar bem escrito no texto, e isso não é fácil de fazer. (Ingrid, aluna do curso de ADM.)

Nunca pensei nisso!!!! O que é estranho pode ajudar em qualquer parte da notícia, desde que faça uma crítica ou até uma metáfora. Gostei e até passei a entender melhor as charges dos jornais!!!! (Danilo, aluno do curso de ADM.)

Ao ser avaliada, a oficina mostrou que os alunos, à medida que conheciam de forma mais aprofundada o gênero textual notícia, mais conseguiam incorporar os insólitos em sua produção, atribuindo-lhes a construção de uma crítica bem marcada ou a presença de uma “metáfora” que os obrigava a participar de uma informação insinuada, mas não totalmente construída, isto é, de um subentendido.

No segundo semestre de 2010, a oficina “ Entre-vistas”, a exemplo anterior, ofereceu aos alunos um texto para ler, mais precisamente uma entrevista, no interior da qual se inseriram falas de uma peça teatral (Apêndice C). Como atividade, os alunos transitaram por *links* que os direcionaram tanto a entrevistas quanto a peças teatrais para, posteriormente, discutirem, em um fórum, as características do gênero textual entrevista.

A produção textual foi também realizada com o auxílio da ferramenta *wiki*, estando as turmas divididas em dez equipes, desta vez com onze ou doze componentes cada.

Para não isolar as equipes durante a elaboração dos textos que se seguiram à leitura da entrevista, um grupo entrevistou o outro e, a partir do material, construiu seu texto.

Após essa fase, foram sorteados dez alunos que receberam, através da ferramenta mensagem⁵⁵, orientação para acessar o portal *Domínio Público* <link <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>> e escolher uma das seguintes peças de Martins Pena: *Juiz de Paz na Roça*, *Judas em Sábado de Aleluia*, *O Noviço*, *Quem Casa quer Casa* e *Os Dois ou o Inglês Maquinista*.

Tais alunos selecionaram passagens das peças e as inseriram nos

55 O Bloco de Mensagem é uma função do sistema que permite a comunicação particular entre os usuários. As mensagens enviadas e recebidas são armazenadas no próprio Moodle.

textos produzidos pelas dez equipes que, por sua vez, foram orientadas a incorporar os fragmentos estranhos na última pergunta do entrevistador e na síntese que faria ao final da entrevista.

Como várias equipes não conseguiram incorporar o insólito na última fala do entrevistador se pediu que a pergunta fosse feita, a partir daquele momento, diretamente ao entrevistado. Isso feito, os textos, em sua versão final, foram avaliados pelos estudantes:

Quando tivemos que colocar o pedaço da peça teatral dentro da fala do entrevistador, ficou esquisito, forçado. Mas quando isso se transformou em uma pergunta que o entrevistador pôde fazer, ficou até bem interessante. (Laíse, aluna do curso de ADM.)

Só gostei da passagem da peça teatral no resumo final que o entrevistador fez. Aí ficou muito bom, tornou o texto mais interessante e ajudou a resumir. (Claudenir, aluno do curso de CCONT.)

Muitos se queixaram, mas eu gostei de colocar a passagem da peça de teatro na pergunta do entrevistador. Ficou apimentada rsrrsrsrs. E a resposta encaixou. Gostei também de colocar a peça de teatro na síntese. O texto ficou muito bom! (Karim, aluna do curso de ADM.)

Comecei achando engraçada a fala do entrevistador, mas, como a resposta do entrevistado não encaixava, resolvi fazer a tal última pergunta. Aí sim o texto ficou legal. O resumo também não foi fácil de fazer, mas fiz e não sei se ficou muito bom, mas engraçado ficou! (Joel, aluno do curso de CCONT.)

As oficinas de 2011 continuaram a proposta do ano anterior. Em vista disso, no primeiro semestre, na oficina “Mais Opinião”, os estudantes leram um artigo de opinião que passou por três alterações: a primeira, consistiu na inserção de uma piada, a segunda, na de um excerto de texto didático extraído de um livro de física e a terceira, em um diálogo retirado de um romance (Apêndice D).

Após identificar os fragmentos dissonantes, os estudantes foram direcionados a *links* que levavam a artigos de opinião. Após a leitura desses artigos, os alunos foram orientados a fazer o *download* de um Mapa Conceitual⁵⁶, o CmapTools < <http://cmaptools.softonic.com.br/>> e construir as características dos

56 É uma ferramenta utilizada para representar graficamente relações significativas entre os conceitos de um determinado assunto. Durante o processo de construção de um mapa conceitual, o aluno exercita sua capacidade de estabelecer pontes entre os conhecimentos que já tem e os adquiridos no decorrer do processo. Além disso, na dinâmica da elaboração de um mapa conceitual, o professor pode acompanhar o raciocínio feito pelo estudante durante a aprendizagem, em qualquer área. Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=642. Acesso em: 18/03/2013.

três gêneros textuais presentes no texto alterado: o artigo de opinião, a piada e o texto didático.

Como esse mapa oferece oportunidade de fazer relações através da construção de círculos onde se inscrevem os conceitos e das linhas (ligações) que concebem as relações entre os conceitos, através de proposições, foi solicitado a cada estudante que, após construir o mapa, avaliasse as relações entre os três gêneros que apareceram mesclados.

Depois da análise, voltaram ao texto portador dos insólitos e o modificaram, de forma que o texto “aceitasse” os insólitos.

Para exemplificar, serão analisados os processos de produção textual de dois estudantes: Eloana, do curso de ADM e Josiel, de CCONT.

A estudante construiu um mapa bem simples, ressaltando o que poderia aproveitar de cada gênero textual na produção de um artigo de opinião; para tal, aproveitou a piada na construção do título provocador. Do romance, retirou a interação que esse gênero pode construir com seu leitor e as relações de causa e consequência. Por último, apropriou-se da forma expositiva de um texto didático e, com a soma de todos os elementos, construiu o seu artigo de opinião.

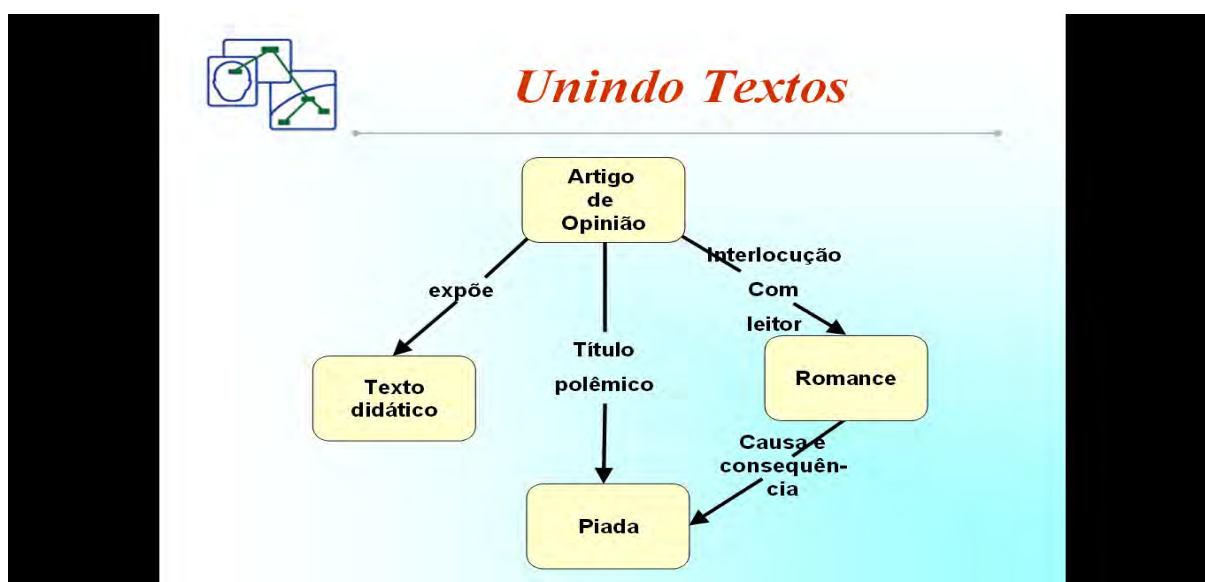


Figura 24 - Mapa conceitual 1 para artigo de opinião
Fonte: Estudante UNIFESO.

O estudante Josiel escolheu um trajeto diferente. Ele utilizou a piada não somente para construir o título, como também para o corpo do artigo.

Propôs uma intensificação do romance e o levou também para o título, unindo-o à piada. Utilizou-se do texto didático para, a partir de sua forma, elaborar argumentos.

O artigo de opinião criado pelo aluno produziu uma coexistência possível, mas altamente polêmica.

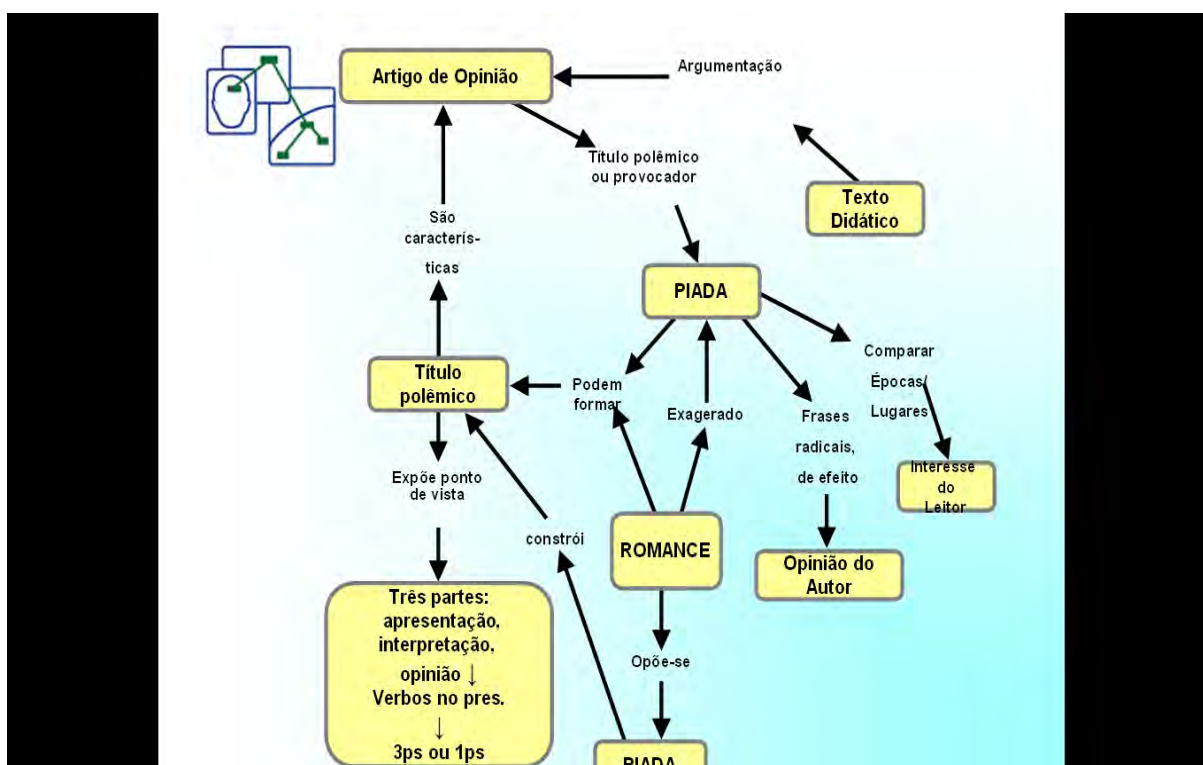


Figura 25- Mapa conceitual 2 para artigo de opinião

Fonte: Estudante UNIFESO.

No segundo semestre de 2011, a oficina *on-line* voltou-se para a leitura e a produção de editoriais. Assim, os estudantes foram direcionados, a partir de *links*, para a leitura de vários editoriais. Após essa etapa, depreenderam as características de tal gênero textual.

Na etapa seguinte, leram um editorial que continha dois parágrafos construídos a partir de letras misturadas que geravam palavras conhecidas e neologismos; os parágrafos assemelhavam-se ora a poemas convencionais, ora a poemas concretos (Apêndice E).

A tarefa consistia em três desafios: reconstruir o texto com base nas características depreendidas da leitura de outros editoriais, eliminando os insólitos; repetir a ação inserindo os insólitos e comparar as duas produções, tendo como

parâmetros as seguintes características de um editorial: a) Plasticidade: flexibilidade, não dogmatismo; b) Condensalidade: poucas ideias, com maior ênfase às afirmações que às demonstrações; c) Topicalidade / tematização: redigido a partir de um tema de relevância para os leitores do jornal; d) Impessoalidade: com redação na terceira ou a primeira pessoa do plural.

Da oficina se destacaram as seguintes reflexões dos estudantes:

Pensei que aqueles dois poemas, um até muito esquisito, fosse acabar com o texto, mas vi o contrário e aproveitei as idéias dos poemas para dar uma melhorada no texto. (Marluce, aluna do curso de ADM.)

Gostei de usar o texto concreto (poema) no editorial porque usamos o texto para mostrar o que pensamos, sentimos ou vemos. Com isso o texto vira uma arma para dizer o que a gente pensa e para fazer quem lê acreditar no que a gente escreve. (Adriana, aluna do curso de ADM.)

O editorial ficou melhor com os poemas, porque a opinião fica mais destacada, só não sei se do jeito que escrevi ficou com a cara do jornalista ou com a do jornal. Mas isso depende do jornal. não é? (Bárbara Greice, aluna do curso de CCONT.)

Primeiro pensei que não ia dar certo porque o editorial tinha que ter o jeito do jornal. Depois, quando ajeitei os poemas no texto, mudei de idéia porque tem que ter uma opinião inédita e foi assim que ficou. (Carlos Eduardo, aluno do curso de CCONT.)

O ano letivo de 2012 começou com novidades. Após análise do projeto político pedagógico (PPP), a disciplina semipresencial Elaboração e Análise Textuais substituiu as disciplinas Atividades Integradas I e Português Instrumental no currículo do primeiro período dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis.

A mudança foi motivada pela necessidade de intensificar as práticas de leitura e escrita, sem comprometimento da interdisciplinaridade, dadas as características dos atos de ler e de escrever.

As oficinas *on-line* intensificaram as estratégias de leitura e escrita, passando a desenvolver cinco atividades em cada semestre e utilizando os insólitos associados a estratégias de Kleiman (1989 c). O teste de Cloze e o de Estilos de Aprendizagem se somaram às oficinas.

O próximo capítulo se dedicará à análise desses testes e às reflexões e conclusões que propiciaram a implementação de modificações nas oficinas de 2013, as quais não serão objeto de análise do trabalho.

As duas atividades iniciais do primeiro semestre de 2012 foram desenvolvidas com o auxílio da ferramenta tarefa⁵⁷, com o envio de um texto por estudante, totalizando noventa e oito textos do curso de Administração e sessenta e sete da turma de Ciências Contábeis.

A primeira oficina, denominada “Nós no Texto”, solicitou, inicialmente, a leitura de dois textos: a tradução de Dooling e Landman (1981, p. 88) extraído de Kleiman (1989 c, p.21), anexado nesta pesquisa (Anexo E), e *O Banqueiro dos Pobres* de Muhammad Yunus⁵⁸ (2006).

Após a leitura do primeiro texto, com o objetivo observar “como o engajamento de nosso conhecimento de mundo facilita a compreensão” (KLEIMAN, 1989 c, p.21), os estudantes responderam às seguintes questões:

1. Quem é o herói de que fala o texto? Dê duas respostas: a primeira sem fazer qualquer pesquisa na *Internet* e outra com a pesquisa.
2. Que ações aparecem no texto? Quem as executa? Dê duas respostas: a primeira sem fazer qualquer pesquisa na *Internet* e outra com a pesquisa.
3. Qual sua opinião sobre o texto?

Antes de encontrar o texto na *Internet* e saber a que se referia, 80% dos alunos responderam que o herói era um homem com três irmãs que o auxiliavam em um empreendimento; 17% disseram ser impossível identificar o herói, sabendo apenas que se tratava de um homem com três irmãs aladas; 2% identificaram Cristóvão Colombo pela palavra “ovo”, mas acharam que possuía três irmãs e 1% atribuiu as ações a Pedro Álvares Cabral.

Ao opinarem sobre o texto, 73% dos estudantes o classificaram como complexo, deixando claro que procuraram pistas no próprio texto, mas que não foram suficientemente esclarecedoras.

Texto bem complexo, sem título, abundância nas figuras de linguagem e o desconhecimento prévio do restante do contexto dificulta o entendimento do

57 Consiste na realização de uma atividade a ser desenvolvida pelo participante de um curso que pode ser fora da rede e enviada para o AVA, como um documento do *word*. As tarefas só são vistas pelo autor e pelo docente, impossibilitando o compartilhamento com os demais membros da comunidade de aprendizagem.

58 Yunus fundou o Banco *Grameen*, em Bangladesh, destinado a oferecer um amplo serviço de microcrédito para a população carente do seu país. O sucesso foi tão grande que logo se expandiu para o mundo inteiro, mostrando-se não só uma operação viável do ponto de vista financeiro como um forte aliado no combate à pobreza. Este o tema do livro, cujo autor foi agraciado com o Nobel da Paz em 2006. Disponível em <<http://www.kunlaboro.pro.br/livros/o-banqueiro-dos-pobres/>>. Acessado em 23/11/2012.

sentindo. A cerca descobrimento do América pelo Genovês Colombo. (Carlos Eduardo, aluno do curso de ADM).

Pensei que fosse Pedro Alvares Cabral, pela procura na navegação por vales e picos . Mas também fiquei em dúvida com Galileu, pela sua certeza que a terra era redonda . Mas optei por Pedro . As pistas do texto não ajudaram. (Ana Cristina, aluna do curso de ADM.)

Primeiramente, por causa dos seres alados, imaginei que o texto fazia referência a alguma carta escrita ou endereçada para algum cavaleiro templário durante o período das cruzadas. (Rochelle, aluna do curso de CCONT.)

Os outros estudantes, 27%, julgaram o texto confuso, sem nexos e se queixaram da falta de um contexto que auxiliasse o texto na produção de sentido.

Em uma primeira leitura achei o texto confuso, sem nexos e um pouco fantasioso, entendi que se tratava de um texto que se referia à narração de um momento em que uma pessoa achava uma coisa do mundo, enquanto outras achavam o contrário, não levando fé em sua opinião, e em um certo momento ele resolve ir atrás de evidências que comprovem sua teoria. Em um outro momento, depois de pesquisar sobre ele, achei bem mais claro e fácil de ser entendido. (Valdeir, aluno do curso de ADM.)

Li o texto algumas vezes, nas primeiras vi um texto onde não tinha muito contexto e deixava as coisas em aberto, mas em um segundo momento vi o significado do que estava escrito pelo autor e depois com a ajuda da internet ficou mais claro o que estava sendo dito. (Patrick, aluno do curso de CCONT.)

Os alunos, sem exceção, após pesquisarem, notaram que o texto era claro e de fácil compreensão. Segundo Kleiman (*op. cit.* p.22), “[as palavras do texto] que apenas deixavam impressões, passam a ter significados precisos, porque os referentes foram identificados”. Ou, como afirmou Jady, do curso de ADM “ O texto é um tanto complicado, porém, interessante. Descobrimo o personagem, ficou claro as ações do mesmo.”

Finda a etapa, os alunos leram, com a colaboração da disciplina Microeconomia, o livro de Yunes. Orientados por tais aulas, retornaram ao AVA e construíram um texto semelhante ao do tema sobre Cristóvão Colombo, isto é, com informações imprecisas. Após essa etapa, receberam orientação para construir um título que auxiliasse o leitor do texto, de forma a que o escrito se tornasse claro e preciso.

Como segunda atividade se sugeriu uma situação insólita: os

estudantes leram *Uma Ideia toda Azul*, de Marina Colasanti (1979) e reescreveram o texto de Yunes nos mesmos moldes, isto é, em estreita relação intertextual. Da oficina, destacaram-se

Um dia um indiano formado em economia teve uma ideia. Não era a primeira da vida toda, mas Yunes ficou maravilhado com aquela ideia azul, que logo quis saber de encontrar uma maneira de dividi-la com as pessoas de Bangladesh. Foi com ela a muitos bancos, pediu empréstimos e brincou com ela de esconder o preconceito que impedia as mulheres de chefiarem a economia doméstica. Encontrando a ideia sempre com igual alegria, linda ideia dele toda azul, oferecia às mulheres microcréditos para que elas fizessem doces, cestos, etc e melhorassem a vida da família. (Leni, aluna do curso de CCONT.)

O economista indiano e a ideia azul brincaram até várias famílias da Índia e de outros países brincarem com ela também. Foi acordar tateando um prêmio Nobel e a vendo crescer a oposição do capitalismo cruel a sua ideia, para perceber o perigo. Brincando solta e tão bonita, a ideia poderia ter chamado a atenção de alguém que agora queria se apossar dela. Bastaria esse alguém pegar e levar, mas fazendo isso, colocavam outra roupa na ideia, pintavam seu rosto com batom pesado, calçavam seus pés com sapatos pesados . E foi tão fácil roubar a ideia, bastou obrigar Yunes a se aposentar por idade avançada: Todos saberiam que já tinha dono, e aí é que morava o perigo! (Jairo, aluno do curso de ADM.)

Os textos produzidos pelos alunos foram avaliados por seus pares que buscaram responder à seguinte questão: O encontro/ diálogo entre os textos de Marina Colasanti e de Yunes propiciou a criação de algo claro e preciso ou de algo confuso e mal elaborado?

As respostas foram, praticamente, unânimes: a intertextualidade facilitou a escrita e os textos ficaram claros e precisos, embora a atividade parecesse “estranha” à primeira vista.

Observou-se também que a atividade pareceu facilitar a expressão verbal dos estudantes. A respeito, expressou-se Carolina, aluna do curso de Administração “ Foi bom fazer isso, eu tenho dificuldade para escrever, mas assim ficou tudo mais fácil. O problema foi entender um texto para encaixar no outro, depois ficou fácil”.

A oficina do segundo semestre do ano de 2012, denominada “Portais”, voltou-se para a leitura de portais de notícias *on-line*, com o objetivo de aprimorar a competência de realizar sínteses. Para tal, foi solicitado aos estudantes que entrassem em um dos portais: O Globo < g1.globo.com/ > ; Estadão < <http://www.estadao.com.br/> >; Jornal da Band < <http://www.band.uol.com.br/> > ;

Jornal do Brasil – < <http://www.jb.com.br/> > ou Folha de São Paulo – < <http://www.folha.uol.com.br/>> e realizassem as seguintes ações:

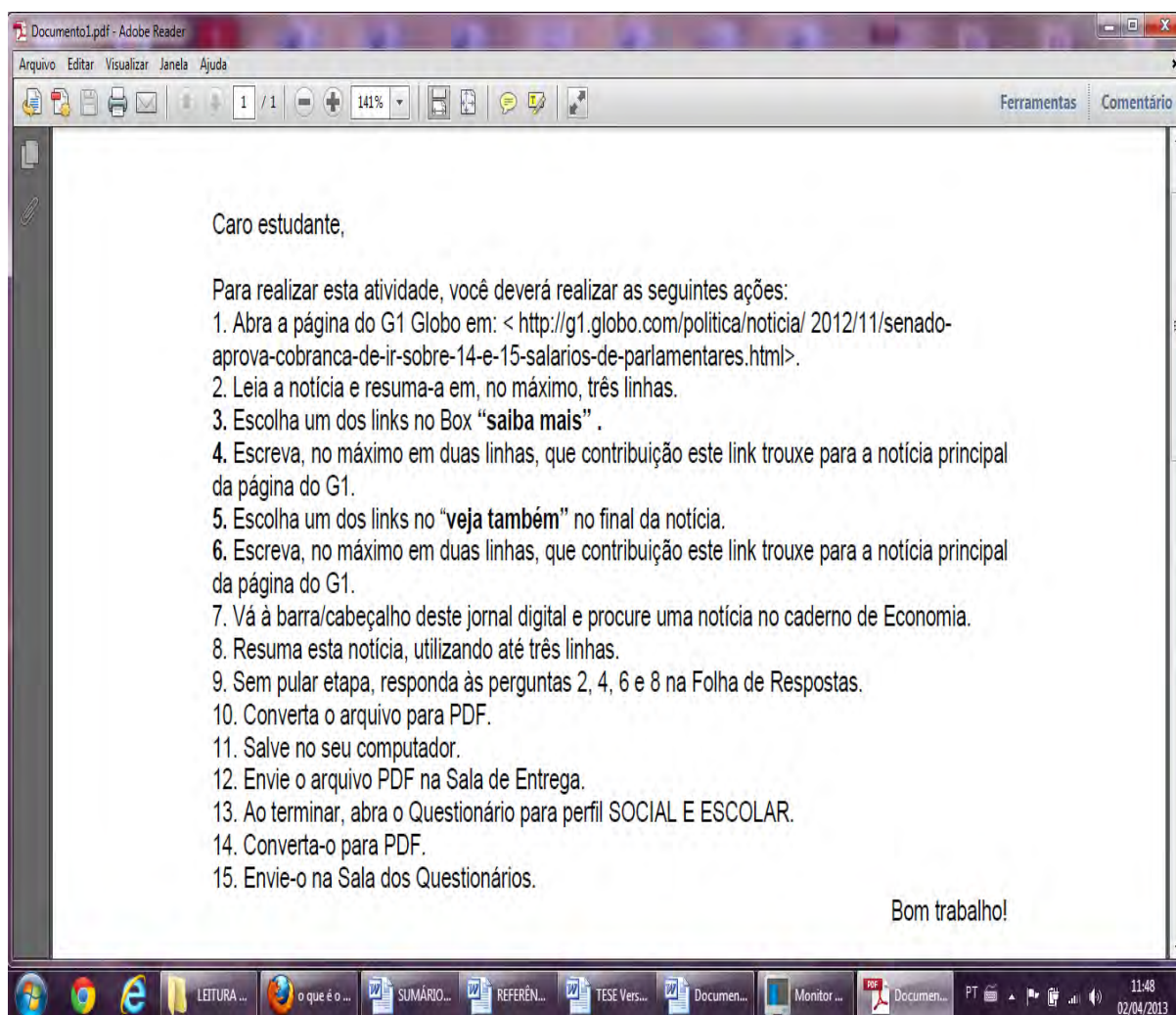


Figura 26- Orientações da oficina de leitura de portais.
Fonte: UNIFESO.

Analisadas as sínteses, detectaram-se algumas dificuldades para a execução da tarefa, tais como: previsões de leitura não confirmadas pelos textos lidos pelos estudantes e nem por uma leitura mais ampla do portal, mas apresentadas como informações válidas nos resumos construídos; uso excessivo de hiperônimos, tirando as especificações das sínteses; confusão entre crítica e resumo da notícia.

Avaliada essa etapa, cada equipe – dez de Administração e dez de

Ciências Contábeis – recebeu uma das seguintes crônicas para leitura:

A Aliança e Crônica de Carnaval, de Luís Fernando Veríssimo (2000);
A Casa das Ilusões Perdidas, de Moacyr Scliar (1999);
Adeus ao Canalha Amarelo, de Cora Ronai (2008);
A Falta que Ela me Faz(1980), *A Última Crônica* (1965) e *O Homem Nu* (1960), de Fernando Sabino;
Apelo, de Dalton Trevisan (1979);
Batizado na Penha, de Vinicius de Moraes (1998);
Caso de canário (1966) e *Debaixo da Ponte* (1967), de Carlos Drummond de Andrade;
Conto de Natal, de Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto) (1968);
Da Salvação da Pátria(1974) e *O Amendoim e a Fábula*(2007), de Carlos Heitor Cony;
Laços de Família, de Clarice Lispector (1998);
Mãe,(1964), *Os Sons de antigamente* (1977) e *Viúva na Praia* (1960), de Rubem Braga;
Meu Reino por um Pente, de Paulo Mendes Campos (1981);
Os noivos, de Nelson Rodrigues (1992).

Cada equipe recebeu orientações para transformar o texto em uma notícia que seria colocada em um *blog*⁵⁹ construído para hospedar os textos. Importante lembrar que a criação de *blogs* é algo previsto na plataforma de ensino, sendo bem comum que uma turma *on-line* faça uso do espaço.

Por fim, foi pedido às equipes que construíssem outro texto para o *blog* – uma crônica – partindo de uma notícia retirada do portal. No entanto, o texto deveria conter frases – o maior número possível – construídas a partir de uma letra de música escolhida pela equipe e retirada de um dos *sites*:

Músicas de Caetano Veloso <<http://letras.mus.br/caetano-veloso/>> ;
Músicas de Chico Buarque <<http://letras.mus.br/chico-buarque/>> ;
Músicas de Guilherme Arantes <<http://letras.mus.br/guilherme->

⁵⁹ Blog, abreviação de weblog, é um espaço na web cuja estrutura permite, numa forma simples e direta, o registro cronológico, frequente e imediato de notícias, opiniões, fatos etc.

rantes/>;

Músicas de Martinho da Vila <<http://letras.mus.br/martinho-da-vila/>>.

Destacam-se, pela divergência, as observações dos alunos Maria Isabel e Juan:

Deu muito trabalho e não gosto das músicas, mas os textos meu e dos colegas ficaram bons. Sugiro, em uma outra atividade, trocar as músicas. (Maria Isabel, aluna do curso de ADM).

Tirar um pedaço de um texto e misturar no que a gente escreveu foi uma ótima idéia. Gostei D+ dos textos como ficaram no blog e acho que foi fácil e divertido escrever assim. (Juan, aluno do curso de C.CONT).

Por fim, foi solicitado a cada estudante que avaliasse a oficina do semestre. Pelas respostas dadas, observou-se que o aluno, cada vez mais transformado em leitor/sujeito-navegador, fez escolhas, refletiu sobre sua produção, dialogou com colegas e pôs em destaque sua autonomia.

Isso ficou visível, pois a cada atividade proposta, abre-se um fórum com o intuito de orientar os estudantes e, com o avançar do período, os pedidos de auxílio diminuíram consideravelmente. Por outro lado, aumentou a participação dos alunos nos fóruns em que se incentivou o diálogo com os colegas.

Observou-se também que a utilização dos insólitos contribuiu para a produção daquilo que se convencionou denominar Aprendizagem Significativa, ou seja, uma forma de aprendizagem que faz sentido para o aprendiz, a partir do momento em que a informação/situação nova interage com conhecimentos já existentes na sua estrutura cognitiva e consegue unir-se a elas, efetuando ampliações ou concorrendo para modificá-las.

De acordo com a teoria de David Ausubel⁶⁰, “aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos”.

Com base nessa teoria, a última oficina do segundo semestre de

⁶⁰ Pensada para o contexto escolar, a teoria de Ausubel leva em conta a história do sujeito e ressalta o papel dos docentes na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem. De acordo com ele, há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária.

2012 ofereceu aos estudantes a leitura de duas charges retiradas do jornal *O Globo*.

As charges foram escolhidas devido à repercussão das divergências entre os ministros Barbosa e Lewandowski durante o julgamento dos réus do “mensalão”.⁶¹

A oficina “Insólitas Charges” voltou-se para a leitura das charges, sem buscar qualquer outro insólito, por acreditar que esse tipo de texto já possui as características buscadas com o insólito, isto é, o estranho, fora do comum, surpreendente.



Figura 27 - Charge de Chico Caruso em 12/10/2012.
Fonte: Jornal O Globo.



Figura 28 - Charge de Chico Caruso em 13/10/2013.
Fonte: Jornal O Globo.

Na atividade, os estudantes foram orientados a escrever seus procedimentos de leitura, isto é, os elementos que os conduziram quando lhes eram apresentadas as charges. Em síntese, os protocolos de leitura foram obtidos por meio de uma narração que o aluno ia escrevendo à medida que lia os textos. Tal narração mostrava as hipóteses de leitura, suas confirmações ou modificações e os motivos que guiavam essas ações.

⁶¹ Assim ficou conhecido e popularizado o esquema de compra de votos de parlamentares, deflagrado no primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (PT - Partido dos Trabalhadores). Disponível em <<http://www.infoescola.com/politica/mensalao/>>. Acessado em 0/09/2012.

Participaram da oficina 98 alunos do curso de Administração e 76 do curso de Ciências Contábeis. Os resultados obtidos aparecem no quadro 5.

Embora tivesse conhecimento dos fatos expressos na charge, não conseguiu atribuir sentido às imagens.	Orientou a leitura apenas pelas imagens, pois não prestou atenção nos fatos da semana.	Lembrou os fatos da semana e se preocupou com as palavras presentes no texto.	Preocupou-se com as palavras do texto e, a partir delas, tentou entender as imagens.	A imagem da charge trouxe outras imagens à lembrança, como a de uma tourada, e isso ajudou a entender o texto.
42 alunos	43 alunos	35 alunos	23 alunos	31 alunos
TOTAL: 174 alunos				

Quadro 5: Síntese dos procedimentos de leitura da oficina “Insólitas Charges”
Autoria própria.

A análise dos protocolos de leitura deixou claro que alguns estudantes não leram a charge, inicialmente porque não conseguiram ancorá-la em fatos da semana e depois porque não se detiveram em todos os aspectos desse tipo de texto, como imagem e palavras.

No entanto, alguns estudantes conseguiram ler a charge em sua totalidade; tal grupo conseguiu ancorar a imagem não somente nas notícias da semana, mas também em, como afirmou Anamaria “ idéias meio estranhas que vieram à cabeça, como um touro irritado com o toureiro com cara de chateado, mas que sai da frente do touro. Como aprendemos, uma historinha insólita :-))) ”.

Ficou evidente, também, que os alunos se mostravam atentos à inteligibilidade do texto, adequando suas expectativas como leitores aos parâmetros do material lido, segundo Alcindo “ O Barbosa brigou com o outro ministro. Brigou, não. Discordou dele. Quando falei brigou, não prestei atenção na figura e nas palavras, deduzi na primeira olhada”.

Alguns estudantes buscaram um título para auxiliá-los na leitura da charge, mas perceberam que a imagem cumpria esse papel. Segundo Elian “ Procurei o título, depois vi que os títulos das duas charges eram iguais com a diferença da pontuação, então achei que a figura podia me ajudar e isso aconteceu, pois lembrei das notícias da tv e das touradas, Então entendi a crítica do texto”.

Finda a etapa, restaram alguns questionamentos: Se a charge tivesse sido apresentada em outro suporte textual, distante da hipertextualidade de um AVA, isto é, em material impresso, haveria alteração na leitura? Se a segunda charge fosse omitida, ou seja, se os alunos não pudessem estabelecer uma relação entre o primeiro e o segundo textos, a tal “historinha insólita” citada por Anamaria e por outros seis estudantes deixaria de auxiliá-los na leitura? Caso possível acompanhar uma turma no segundo ou terceiro período, os resultados teriam sido os mesmos ou eles se apropriariam mais seguramente dos insólitos como estratégia de leitura?

Novas oficinas *on-line* estão sendo implementadas em 2013, não somente nas turmas de 1º. período, mas também nas de 2º., embora nestas o tema se restrinja a comunicações empresariais. Talvez o prolongamento das oficinas traga respostas para algumas das questões levantadas e possibilite intensificar o papel dos insólitos como estratégia de leitura e escrita.

4.3 Rede de Textos Entrelaçados

Mal aproximo o meu olho do caleidoscópio e já meu espírito, seguindo o reagrupamento e a composição em figuras regulares dos fragmentos heterogêneos, descobre que rumo tomar: através da revelação cintilante e fugaz de uma construção rigorosa que se desfaz ao menor peteleco de unha nas paredes do tubo, para ser substituída por outra, onde os mesmos elementos se encontram para formar um conjunto diferente. (CALVINO, 1982, p. 195)

O que é ser leitor em ambientes marcados pela hipertextualidade e como a escola contribui para isso será abordado neste capítulo, construído à medida que o trabalho com as oficinas progredia e a reflexão sobre a prática apontava novas formas de integrar os insólitos às especificidades dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis.

Em geral, o aluno/leitor ingressante no ensino superior conhece leituras sequenciais, muitas vezes, lineares. Escrever? Tal prática costuma se resumir na fórmula mágica para passar no vestibular: título, introdução (tema+ 3 síntese de argumentos), desenvolvimento (argumento 1+ argumento 2+ argumento 3), conclusão (expressão conclusiva + frase que retoma o tema + frase de solução para o tema).

Com essas práticas, o estudante não encontra instrumentais que o auxiliem a ler ou escrever, com proficiência, em um espaço marcado pela hipertextualidade, como o caso de um AVA.

Raramente o aluno ousa fazer inferências; teme as intertextualidades, exceto aquelas que se fazem muito visíveis; além disso, recorre inúmeras vezes ao dicionário, utilizando-se, em geral, da primeira acepção do verbete, o que fragmenta o texto e dificulta a leitura.

A atitude não oferece ao texto a possibilidade de construir sentido pela continuidade da leitura, fazendo com que o aluno necessite de muito tempo para ler, o que transforma a prática em algo enfadonho e cansativo.

Esse estudante, quando lê em um AVA, queixa-se de dispersão, de dificuldade para reter o que acabou de ler e, na maioria das vezes, imprime os textos anexados à plataforma de ensino e os indicados através de *links* e os grampeia, transformando-os em uma sequência linear que os afasta da hipertextualidade prevista pelo ambiente virtual de aprendizagem.

Tais comportamentos se registraram desde que as atividades semipresenciais começaram a ser oferecidas, no primeiro semestre de 2008. A maior parte desses hábitos foi transcrita em fóruns de reflexão, espaços destinados à autoavaliação dos estudantes e à análise das facilidades e dificuldades que ocorreram durante a leitura dos textos previstos para o período letivo. Para exemplificar, selecionaram-se algumas dessas falas.

Eu como leitor, não leio muito, mas leio antes de dormir e em tempos ociosos. Leio sem muita dificuldade, tenho uma certa facilidade para a leitura, mas sempre releio para ter certeza que estou lendo certo. Gosto de ler textos que me atraiam, como o livro do Eike Batista, "O X da questão", me atraio por alguns romances, e texto sobre musculação, que eu adoro malhar. (André, aluno de ADM)

Sou um leitor assíduo, estou sempre carregando um livro comigo. Não

gosto de ler na internet porque me sinto muito acomodado, não tenho paciência de procurar e pular de texto. Adoro ler os livros do século 19 que têm uma sequência arrumadinha que me faz viajar. (Brian, aluno de CCONT)

Os alunos André e Brian constroem seus perfis de leitores; este demonstra que gosta de ler, mas se dedica apenas aos textos que apresentam uma seqüência linear, enquanto aquele admite que não lê muito e esclarece que seu problema está na maneira como lê, já que se obriga a ler e reler na busca de uma compreensão “certa”.

Destaca-se a necessidade de André e Brian de afirmar que cultivam o hábito de leitura “leio antes de dormir e em tempos ociosos”, “estou sempre carregando um livro comigo”. Entretanto também se destaca a insegurança que sentem, pois precisam de certezas, de caminhos pré-determinados para seguir.

Eu leitora, sou bastante exigente quando escolho o que ler, agora que estou na faculdade tenho lido muito, leio sem dificuldades, quando não entendo alguma palavra procuro pesquisar e descobrir do que se trata, para prosseguir com a leitura. Ainda estou me habituando a ler textos grandes, ou ate mesmos livros na internet, geralmente gosto de ler livros do Max Lucado, com ensinamentos bíblicos, e também revistas e jornais. (Constança, aluna de CCONT)

Leio sem dificuldade, quando tenho que ler para as outras pessoas eu me considero um bom leitor; não gosto muito de ler na internet apesar de passar a maior parte da minha vida nela, gosto de pegar no livro parece que fica uma leitura mais viva. (Dênis, aluno de ADM)

Os alunos Constança e Dênis afirmam que leem bem; Constança se diz exigente ao selecionar o que vai ler e essa exigência deve levá-la ao dicionário, instrumento que a ajuda a “prosseguir na leitura” - ficando implícito que não ousa fazer inferências -, demonstra ainda dificuldade com textos grandes e livros digitais; Dênis gosta da *Internet*, mas não de ler neste ambiente, pois livro bom é para “pegar”, pois assim “parece que fica uma leitura mais viva”.

Sou uma leitora boa, procuro sempre ler livros, não tenho dificuldades para ler, sei interpretar muito bem. Leio na internet, mas prefiro livros devido a minha falta tempo, os livros são mais versáteis para mim, pois leio do início ao fim sem interrupções. (Ester, aluna de ADM)

Avaliando-me como leitora, posso dizer que mesmo às vezes tendo um pouco de dificuldade, sempre gostei de ler bastante. Eu tenho o hábito de ler na internet, porém ainda prefiro as revistas e os livros, principalmente os que falam sobre romance, ação, suspense e comédia e que têm textos curtos com começo-meio-fim. Só leio jornal quando realmente preciso muito, pois acho mais prático ver notícias na internet. (Fabiane, aluna de CCONT)

As alunas Ester e Fabiane dizem-se boas leitoras; a primeira declara que “sempre “ lê livros sem dificuldade, também afirma ler na *Internet*, entretanto, acha a leitura demorada, pois declara “ prefiro livros devido a minha falta de tempo”; logo, para ela, livros ideais são os impressos. A aluna ainda acrescenta “leio do início ao fim sem interrupções”, isto é, lê buscando uma linearidade não possível na *Internet*.

A estudante Fabiane assegura que tem “hábito de ler na internet”, mas prefere textos curtos com “começo-meio-fim”, num apelo claro à linearidade; diz ler jornais, mas conta que prefere notícias na *Internet* “acho mais prático”, o que deixa entrever que apenas lê um bloco que lhe chama a atenção em uma página da *web*.

As duas parecem afirmar o mesmo: ler na *Internet* costuma dar trabalho, não ser prático; a menos que a leitura seja curta, rápida, instantânea, facilmente digerida.

Confesso que não estou lendo com perfeição, apresento algumas dificuldades porque tenho que ler e reler para entender o texto. Mas não há nada que me faça desistir de gostar de ler, quero sim obter o hábito de ler todos os dias e ter a capacidade e facilidade de entender quaisquer tipos de textos lendo a qualquer hora. (Giovanna, aluna de ADM)

A aluna Giovanna confessa as dificuldades para ler; então, faz da leitura uma tortura, pois tem de “ ler e reler para entender o texto”. De certa forma, revela que não tem hábito de leitura, entretanto, promete que se esforçará.

A pequena coletânea já apresenta a dimensão do problema enfrentado em um AVA: a hipertextualidade típica desses ambientes exige autonomia do leitor, algo que se mostra distante das falas dos estudantes.

Folhear um jornal da atualidade⁶² nos mostra a distância que a escola atual mantém das novas tecnologias, das habilidades que implicam leitura e de uma mudança curricular que possa vir a redimensionar o papel do professor

No celular posso acessar hoje mais conhecimento do que o melhor professor faria 20 ou 30 anos atrás - informação de múltiplas fontes, nem sempre confiáveis. Assim, é muito importante a capacidade de sintetizar, de avaliar se algo é confiável, de combinar dados. [...] O futuro será do aprendizado a qualquer hora e lugar, não só na escola. O professor não pode mais ser o portador do conhecimento, mas o facilitador do aprendizado. E o currículo deve vir de problemas do mundo real. (ALBURY, David., 2012, p.6)

Howard Gardner (2007, p. 11) também aborda a necessidade de uma nova educação para o nosso século, argumentando que “ No mundo interconectado em que a ampla maioria dos seres humanos vive atualmente, não basta enunciar o que cada indivíduo ou grupo precisa para sobreviver em seu próprio meio.” E complementa, propondo o desenvolvimento de cinco “mentes”⁶³, com as quais “ uma pessoa estará bem equipada para lidar com aquilo que se espera, bem como com o que não se pode prever”.

As ideias expostas por Albury e por Gardner demonstram que a educação que nossos alunos recebem não os capacita para a construção autônoma de conhecimentos, o que implica a necessidade não somente da aquisição de novas competências, mas principalmente da autonomia para pensar, inferir, decidir; em última análise, ler.

Afinal, é a formação de uma competência leitora voltada para a hipertextualidade que se prevê, quando se percebe que é preciso formar estudantes que buscarão informações em múltiplas fontes, que deverão sintetizar e avaliar, criar e respeitar autorias disponíveis para diálogos, transitar por uma multiplicidade de textos confiáveis ou não – caleidoscópios extremamente sensíveis, aptos a mudanças surpreendentes – e organizar todas as informações para, posteriormente, utilizá-las em tomadas de decisões ou na construção de novas informações, numa rede cujo fim não se vislumbra.

62 ALBURY, David. Economia global aumenta a demanda por um ensino do tipo personalizado. Jornal O Globo, caderno Desafios Brasileiros, em 22/10/2012, p. 6. Entrevista concedida a Sérgio Pompeu.

63 Tais mentes, em síntese, são: mente disciplinada, sintetizadora, criadora, respeitosa e ética. No processo do desenvolvimento dessas “mentes”, Gardner esclarece que é preciso valorizar o velho e o novo em educação, assim como a ciência e a tecnologia e os seus respectivos limites.

Não termina aí o entrelaçamento de competências que se exige desse leitor, é preciso que ele saiba utilizar a língua escrita em seus vários registros e níveis; que transite pela imagem visual e acústica; por símbolos e caracteres muitas vezes inovadores, cujos formatos, cores, tamanhos, posicionamentos significarão e serão necessários para a realização de leituras marcadas pela ausência de linearidade e pela necessidade constante de interação entre *interfaces* e leitor.

Nos ambientes marcados pela hipertextualidade, alargam-se fronteiras, a consciência da incompletude de toda e qualquer obra torna-se algo essencial a sua leitura, um texto isolado não se basta, imagens se solidarizam para construir as mais diversificadas leituras, enquanto novos caracteres são apresentados aos leitores e a escrita aparece amalgamada à oralidade: época de leitores eficientes, de corpos misturados.

Novo embate entre posições extremas: [...] Pã contra Panoptes, considerem os prefixos que indicam a estratégia de uma guerra total. Audição diante do olhar, estranho conflito de faculdades sensíveis; ouvido contra visão ou orelha contra olho, integral oposta a uma integral, panóplia por panóplia, soma das ondas contrabalançando a soma das evidências. Geometral das mensagens contra iconografia das intuições, luta fabulosa em um espaço inconcebível, o sistema da harmonia envolve a teoria das representações. (SERRES, 2001, p. 41)

4.3.1 Novos Signos para representar a interação face a face em Chats e Fóruns

Nos últimos anos, os aparatos tecnológicos e telemáticos vêm interferindo nas estruturas de vários setores da nossa sociedade; e o ambiente educacional, embora muitas vezes se mostre resistente, não constitui uma exceção.

Nesse processo permeado pelo avanço tecnológico, a educação a distância mediada por computador é um marco significativo capaz de quebrar barreiras de tempo e de espaço, democratizando o acesso à educação. Ao lado dessas vantagens, porém, a inserção das tecnologias na área da educação traz

imensos desafios, começando pela garantia de acesso às novas tecnologias e culminando com o tratamento dado à *interface* gráfica e às formas de linguagem que incentivam e mantêm a interação dos usuários.

Um olhar mais atento sobre a linguagem dos espaços evidencia o surgimento de novos sistemas simbólicos criados pela comunicação virtual mediada pela *Internet*. Alguns estudiosos justificam essa criação pela ineficácia da língua escrita que, em sua forma tradicional, deixou de ser suficiente para significar, em totalidade, a interação necessária nos ambientes.

Nas interações verbais mediadas por computador, é preciso traduzir para a linguagem escrita, as entoações das expressões verbais faladas, representadas, por exemplo, por gestos, sonoridade, expressão facial etc. (GIORDAN, 2006, p.8), o que origina a necessidade de criar novos signos para representar a interação face a face. Isso faz com que as interações verbais realizadas em ambientes virtuais muitas vezes requeiram a criação de um

sistema linguístico híbrido, que misture características da fala e da escrita, no qual coexistem o dialogismo e a polifonia revelados por Bakhtin e cuja (re)criação signica pode conferir eficiência aos diálogos à distância, produzindo a construção de significados pelos interagentes. (DOTTA, 2009, p.26).

Em um AVA, o professor abandona o papel de transmissor e assume o de mediador que busca não somente facilitar a construção de conhecimentos, mas também propiciar a socialização e estimular a interação. Ainda segundo DOTTA (2009, p.26), “Essa postura requer uma transição da lógica de distribuição para a lógica da comunicação, de forma a se transformar a sala de aula em (espaço) interativo baseado na vivência coletiva e na expressão e recriação da cultura”. O professor se converte em um formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma Educação que, em lugar de aferrar-se ao passado, valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações (MARTÍN-BARBERO *apud* SILVA 2002, p.158).

Promover o diálogo, entendido aqui como Bakhtin *apud* Dotta (2009, p.27) o concebe, transcendendo a conversa entre duas pessoas, podendo até mesmo existir sem elas, significa estabelecer um diálogo com textos perpassados por experiências pretéritas e expectativas futuras, ambas denunciadas pelas

múltiplas vozes de um AVA.

Professores que atuam em ambientes virtuais de aprendizagem precisam desenvolver estratégias que fomentem a interação, com vistas à aprendizagem dialógica. Wells (1999, p.135-136), ao formular o conceito de questionamento dialógico, que se realiza por meio de atividades em que professores e alunos trabalham em parceria, propõe um conhecimento co-construído por professores e alunos, sugerindo que a natureza dialógica do discurso deve ser explorada a fim de possibilitar a construção colaborativa do conhecimento.

A construção de sentido em um AVA se dá pela multiplicidade, pelo dialogismo e pela polifonia. Ainda segundo Bakhtin (2003, p. 298), uma ideia nasce e se forma em processo de interação e luta com os pensamentos dos outros. Nesse sentido, a aprendizagem dialógica que se constrói em plataformas de ensino pode-se considerar “um processo que promove o reposicionamento do sujeito no horizonte conceitual do outro e a apropriação de gêneros de discurso e de atitudes científicas.” (DOTTA, 2009, p.28).

Visando promover e incentivar o processo de interação face a face nesses ambientes, o professor, assim como cada um dos estudantes, utiliza signos, muitos criados exatamente para a comunicação mediada pela *Internet*.


De acordo com Bakhtin (2003, p.271), a fala viva, ou melhor, os enunciados vivos são de natureza responsiva, já que a escolha das palavras no processo de sua construção se faz em outros enunciados semelhantes ao que o falante pretende construir e também porque, ao compreender o significado linguístico do discurso, o interlocutor ocupa uma posição responsiva, evidenciando-se que

Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

No processo de construção de enunciados em uma plataforma de ensino surgem novas formas de representar um signo, tais como as que comumente aparecem em fóruns de discussão

Bom dia ,
 Pelo que percebi nas charges [figuras 21 e 22] , os ministros, no momento importante do julgamento do mensalão, se desentenderam e trocam farpas e decidiram dar declarações pessoais sobre os colegas, e com isso o problema não foi resolvido. E vai piorar com o Barbosa voltando ao trabalho depois de um recesso. rrsrrsrrs!!! Abraços, Valdeir.

O aluno Valdeir, com a utilização de “rrsrrsrrs!!!” consegue, de forma sintética, expressar seu julgamento sobre a situação apresentada na charge. O uso do novo signo é coerente com o espaço editado, pois nele é preciso construir interação sem que muitas palavras sejam utilizadas.

Boa Tarde ! Oi Gente,
 Além dessa violência toda em nosso país, que já se tornou um fato de nosso cotidiano, nesse período os ministros do TST ainda estão trazendo pra nós um clima ainda maior de insegurança como mostram as charges [figuras 15 e 16].
 Abraço... 
 Valéria

A aluna Valéria utiliza-se de um *emoticon*⁶⁴ que traduz a ideia do abraço demorado, reforçando o expresso anteriormente com “Abraço...”. Esse tipo de recurso pode basear-se no uso de caracteres de texto ou em determinadas imagens para representar expressões faciais geralmente presentes na interação face a face.

A estudante Juliana emprega os recursos tanto para encurtar o texto como para torná-lo leve, engraçado:

As charges[figuras 21 e 22] me fizeram :-D porque mostram um fato vergonhoso com um jeito tão engraçado que deixa qualquer um :-0 !!!!
 Gostei desse modo de criticar >:-) .
 :-x
 Vou dormir I-O

Os *emoticons* mais usados pelos estudantes em suas respostas em fóruns e *chats* durante uma discussão em um AVA costumam ser:

⁶⁴ *Emoticon* ou *Smiley* é uma forma de comunicação paralinguística usada para simbolizar emoções. *Emoticon* é uma palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone).

Emoticon	Significado	Emoticon	Significado
:-x	Beijinho	:-ll	Furioso
:-X	Beijo	:-D	Gargalhando
l-O	Bocejando	:-):-@	Gritando
:-O	Chocado	:-0	Impressionado
:-(Chorando	:-/	Indeciso
X-)	Com vergonha ou tímido	:-T	Lábios selados
:-P	Dando língua	(:~...	Mensagem de partir o coração
:-e	Desapontado	:-c	Muito infeliz
-)	Dormindo	:-((Muito triste
@}--	Enviando uma rosa Para alguém	;-)	Piscando
:-/	Estou perplexo	>:-)	Sorriso diabólico
:-V	Falando	:-7	Sorriso irônico
:-)	Feliz	:-	Zangado

Quadro 6 - *Emoticons* utilizados por alunos em ambientes virtuais de Aprendizagem
 Autoria própria.

Muito usadas, especialmente durante fóruns, são as famosas “carinhas” que integram a plataforma *Moodle*:


Emoticon	Significado	Emoticon	Significado	Emoticon	Significado
	Sorriso		aprovo		Zangado
	boca aberta		Virando os olhos		Morto
	Piscando		bufão		Sonolento
	Perplexo		triste		Diabólico
	Pensativo		tímido		Coração
	mostrando a língua		corado		Sim
	Piscando		surpreso		Não
	Maneiro		olho roxo		

Quadro 7- *Emoticons* que integram a plataforma *Moodle*.
 Autoria própria.

Em conversa com Bernarda, Lucyene utiliza “neh” , uma forma comum em *chats*, pois agiliza a digitação ao encurtar o tempo; além disso, prolonga uma letra na palavra “abraaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaço”, indicando afetividade. Utiliza-se ainda da troca de letra no final da palavra, imprimindo mais afetividade à mensagem. A utilização desses signos evidencia, pois, o desejo de Luciana de se mostrar próxima à Bernarda, evitando uma postura agressiva .

Olá Bernarda,
Lendo sua postagem sinto-me de acordo com sua opinião, porque acabam deslocando policiais para essas áreas de folia e vindo a desprover outros lugares de segurança. Por que isso, neh?
Abraaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaço.
E abraçuu,
Lucyene

Renata, ao se dirigir a Thamyres, utiliza um *emoticon* não disponível na plataforma de ensino, mas fácil de encontrar na *Internet*. Tal uso, no início do texto, já dá a dimensão da afetividade de que Renata precisará, já que irá discordar de Thamyres para sustentar uma opinião. Ao construir sua tréplica, Renata não quer magoar ou mesmo irritar Thamyres, chegando até a agradecer a divergência com um “Valew!!!!”. Um obrigada, provavelmente não teria a mesma expressividade.

Olá! Thamyres 
Tenho que discordar da sua opinião , uma vez que as charges [figuras 15 e 16] mostram os dois ministros como rivais, indicando assim a discordância que falei e não o acordo que você diz que existiu depois da batalha quando o Barbosa se cansou de brigar sozinho.
Valew!!!!
Renata

Imagens também servem como novas linguagens, servindo como recursos argumentativos, exatamente o que se observa nas duas postagens a seguir.



Olá, companheiros do grupo 1!
A construção coletiva do conhecimento que aqui tentamos fazer precisa ter outra forma de avaliação. Não acham? Abraços, Leonardo

Em um fórum em que deveria avaliar o curso, Leonardo critica a forma de avaliação; para tal, utiliza-se de um cérebro em fuga no início da postagem. A topicalização, assim como a escolha da imagem, são leituras que não ser desprezam.

Respondendo a Leonardo, no mesmo fórum, Claudenilson escreve e também insere uma imagem

Olá Leonardo !

Vejo a EAD como educação moderna, porque ela ajuda na aquisição de conhecimentos e a ligação entre alunos e professores .

A autonomia que devemos desenvolver é um grande diferencial nesse processo de aprendizagem.



Abraços.
Claudenilson

Claudenilson está em um fórum em que o curso é avaliado, mas ao se referir diretamente a Leonardo, deveria abordar o tema da avaliação. A imagem que edita, no final do texto, confirma o que expôs sobre o EaD e responde a Leonardo: Se há construção coletiva do conhecimento e se a autonomia é importante, a avaliação se inclui no processo, tudo funciona como em uma orquestra, em que cada instrumento faz parte de uma organização maior.

Esses são alguns exemplos retirados das aulas do ano letivo de 2011 e ilustram a necessidade dos estudantes de ler com eficiência para participar de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, fim último do ensino a distância.

4.3.2 Linguagem Escrita conversacional em AVA

Mídia das mais importantes em um ambiente virtual de aprendizagem, o material impresso “é um componente significativo da maioria dos

programas [de EaD] seja ou não na forma de *e-learning*⁶⁵. Isso mostra que, em EAD, não se observa a exclusão de um componente e sua simples substituição por outro” (FERNANDEZ 2007, p. 395).

No entanto um olhar mais atento para a linguagem utilizada na construção do material mostrará uma inovação: em substituição a uma já tradicional linguagem padrão escrita para materiais didáticos, encontra-se uma linguagem conversacional visando ampliar a interatividade com os estudantes /leitores no AVA.

O material tem por característica acompanhar o dinamismo do suporte de comunicação em que se insere, o que faz com que utilize o ciberespaço para promover múltiplas potencialidades de construção dos conteúdos, além de integrar mídias, entrecruzar linguagens, valorizar a dimensão icônica por meio da inserção de imagens, gráficos, tabelas, fotografias, bem como outros recursos visuais e/ou auditivos.

Considerada como componente fundamental no processo de mediação da aprendizagem, a linguagem desse material deve ser sintética, clara, persuasiva, icônica, além de promover um constante diálogo com os alunos-leitores. A linguagem, buscando promover a interação entre autor-texto-leitor sob uma ótica dialógica prioriza uma abordagem conversacional na escritura do texto para EAD (SILVA, 2011, p. 24).

Na busca da interação por meio da linguagem, o autor desses materiais apropria-se dos processos linguísticos de cooperação entre o escritor e o leitor, por meio de quatro máximas - Quantidade, Qualidade, Relação e Modo - priorizadas como princípios de textualização na escritura do material impresso, os princípios cooperativos de Grice (1975, p.43).

Embora os princípios tenham sido criados visando à linguagem oral, podem-se igualmente aplicar aos textos escritos para EaD, porque se inserem em uma atividade interacional entre os usuários da língua (MORRONE e CUNHA, 2009, p.57).

É, pois, na construção desse material que acompanha o suporte de comunicação em que é publicado e promover a interatividade entre texto-aluno-professor, que a EaD constrói um estilo dialógico de linguagem o qual, além de se

65 O termo "e-learning" vem de "eletronic learning" (aprendizado eletrônico) e é uma modalidade de ensino a distância oferecido totalmente pelo computador. Disponível em: < sitiens.uefs.br/ead/vitrine/index.php?page=elearning_oquee> Acesso em 8/05/2012.

utilizar de diversas características fundamentais no processo de mediação pedagógica, tais como hipertextualidade, intertextualidade, multimodalidade, intergenericidade e dialogismo; ainda se utiliza das quatro máximas de Grice (1975, p.45) que são:

- a) Máxima de Quantidade - relacionada com a quantidade de informação que esperamos que o escritor traga para o texto, ou seja, informação suficiente à compreensão.
- b) Máxima de Qualidade - refere-se ao teor de verdade e as evidências necessárias para acreditar ser verdadeira a informação dada.
- c) Máxima de Relevância - diz respeito à informação pertinente ao objeto do tema abordado, já que uma frase inadequada ao objetivo central pode dificultar a compreensão da mensagem por parte do leitor.
- d) Máxima de Modo - está relacionada à clareza da expressão comunicada.

É importante salientar que, com o objetivo de construir insólitos que atuassem como estratégias de leitura e escrita, as máximas foram conscientemente violadas em algumas oficinas *on-line*. A estratégia será descrita a seguir.

4.3.3 Rede de Insólitos Entrecruzados

A oficina “Insólitos Máximos” teve, como meta, refletir sobre a importância das máximas de Grice para uma comunicação eficaz em ambientes informáticos, o que se deveria pôr em ação durante a atividade. Tais oficinas foram oferecidas, por meio da ferramenta fórum, durante o primeiro e o segundo semestres do ano letivo de 2012, como uma das atividades da disciplina semipresencial *Elaboração e Análise Textuais*.

Em um primeiro momento, a oficina desafiou a máxima da quantidade. O insólito, que causou estranheza se construiu por meio da interação em fóruns e em *chats*, pois um aluno fictício foi inserido no AVA.

A turma recebeu algumas informações sobre esse estudante: por estar acamado, ele faria a oficina unicamente *on-line* e só se juntaria à turma ao final do período letivo. No decorrer das aulas, mostrou-se bem estranho, pois insistia em

repetir palavras, retomar ideias de forma exagerada e inserir longas citações em suas falas, digitando textos muito extensos para o suporte e a situação comunicativa.

A estranheza ficou evidente durante a análise das respostas dos interlocutores do estudante, já que demonstravam claramente não terem lido a mensagem do outro na íntegra, o que gerava ambiguidade na comunicação e exigia do tal escritor prolixo textos cada vez maiores, culminando com a desistência dos seus interlocutores. Pertencem à oficina:

Cara, você escreve muito! Deve estar enjoado de ficar na cama, sozinho, neh? Não entendi bem o que quis dizer quando enviei minha primeira mensagem, por isso olhei mais a sua última citação e escrevi pensando nela. (Arthur, aluno de ADM)

Não entendi o que escreveu, porque a tela do celular ficou pequena demais para a mensagem. Acabei lendo o que Maria Helena respondeu pra você e estou achando que minha primeira mensagem estava confusa, por isso você entendeu o que escrevi de outra maneira. (Brian, aluno de CCONT)

Dá pra resumir? Ficou difícil ler o que escreveu. Valew! (Eduardo, aluno do curso de CCONT)

Ops! Só posteí metade da minha fala. Quando acabar de ler o que escreveu, mando o resto. Como você copiou muitas frases, fiquei sem saber qual era realmente sua opinião pra poder escrever. (Victor, aluno do curso de ADM)

Quando se mostrou a interação produzida à turma, ficou fácil descobrir a importância da primeira máxima de Grice para a interação em um AVA, assim como redigir recadinhos de ajuda para o colega que violara o princípio da quantidade. Os recados transformaram-se em lembretes para a manutenção da máxima nas próximas interações.

Em um segundo momento, a oficina violou a máxima da qualidade, com o objetivo de construir um insólito que atuasse como estratégia de leitura e escrita. Desta vez, foi inserida, na plataforma de ensino, uma professora fictícia que produziu material didático para uma aula do curso.

Construíram-se três textos: o primeiro explicava o assunto “Vozes presentes em um texto”, o segundo “Implícitos e subentendidos” e o terceiro

“Intertextualidade” . Em todos, a ocorrência de metáforas, metonímias, eufemismos, personificações e hipérboles eram, de tal forma frequentes, que os tornavam, como disseram vários estudantes, “muito esquisitos”.

As reflexões a seguir pertencem a estudantes que participaram dessa oficina:

Estranho o texto... parece poesia, mas é meio enrolado. (Elvira, aluna do curso de C.CONT.)

Depois desse, tem outro texto para a gente entender melhor? (Fabrício, aluno do curso de ADM.)

Nunca fui bom em literatura. Alguém pode me explicar o assunto com outras palavras? (Gabriel, aluno do curso de ADM.)

Isso tá confuso! Até que tá bonito, mas tive que pesquisar o assunto na Internet pra entender. (Helen, aluna do curso de C.CONT.)

A análise dos questionamentos levou os próprios alunos a afirmarem que não tinham acreditado nos textos lidos e que, provavelmente, quem os redigiu era um poeta, mas pouco entendia do assunto que tentava explicar. Após essa análise, os próprios alunos organizaram pequenas recomendações de como escrever buscando a precisão e construindo veracidade no que é dito.

Em um terceiro momento da oficina, a situação insólita foi elaborada com vistas à transgressão da máxima da relevância. Uma aluna nova (fictícia) entrou na plataforma de ensino porque estava desmodulada. Tal estudante, ao participar de fóruns e *chats*, “destoava” do assunto discutido, ora respondendo a questões não feitas, ora inserindo outras perguntas não pertinentes à questão tratada.

A análise das postagens dos alunos envolvidos na atividade, levou à descoberta da violação da máxima da relevância e observações foram feitas não apenas sobre tais postagens, mas também sobre outras que desrespeitavam a máxima. Destacaram-se na oficina:

Ué? Mudamos de assunto? Por que você está resumindo esse livro do Paulo Coelho? (Ingrid, aluna do curso de ADM)

Não entendi. ?????????? Você saiu da pergunta do fórum e está fazendo outra? Como assim? (Jonathan, aluno do curso de CCONT)

Oi Colega, acho melhor você reler o texto porque o que está dizendo não tem nada a ver. (Karen, aluna do curso de ADM)

O quarto e último momento violou a máxima de modo. Para tanto, foram construídos dois textos para análise: o primeiro era uma narração repleta de ambiguidades e totalmente desordenada quanto à sequência do tempo e dos fatos transcorridos; já o segundo, uma descrição obscura e muito longa. Pertencem à oficina:

Professora, tem erro de digitação. O que acontece depois está escrito antes. O texto está confuso. (Aluno Luciano referindo-se a um texto narrativo)

Nossa! O que é isso? Comecei achando que era um celular, mas agora não sei mais nada! (Aluno Marcel referindo-se a um texto descritivo)

A história não podia acabar bem, ele só falava coisa confusa! Isso é o estilo dele, professora? (Aluna Nayara referindo-se à ambiguidade de um texto narrativo)

Textos analisados, os estudantes demonstraram que se sentiram desconfortáveis com o que leram, mas como fui eu a escrever os textos que haviam lido, creditaram a estranheza a erros de digitação ou ao estilo da obra – quem sabe muito inovadora?. Hora de explicar que existiam pessoas fictícias na plataforma, exatamente para demonstrar como não agir na hora de construir textos ou conversar em uma plataforma de ensino. Isso posto, os ‘meus’ textos foram corrigidos e seus defeitos ressaltados, embora tenha sido feita uma ressalva para os casos em que o estilo poderia estar presente.

Com os dados até então trabalhados, passou-se à análise das interações realizadas nos quatro momentos da oficina.

A atividade proposta foi a construção colaborativa, em um fórum, de uma netiqueta⁶⁶ com o registro das máximas trabalhadas e de outras regras de construção textual que se deveriam respeitar em um AVA, com o objetivo de facilitar a interação neste ambiente.

Após a atividade, os alunos assistiram ao *trailer* do filme A

⁶⁶ Netiqueta é o conjunto de boas maneiras e normas gerais de bom senso que proporcionam o uso da internet de forma mais amigável, eficiente e agradável. Disponível em : <http://www.mundoeducacao.com.br/informatica/netiqueta.htm>. Acesso em 18/01/2013.

Supremacia Bourne e participaram de um fórum⁶⁷ em que se exigia a utilização da netiqueta para a elaboração das respostas e das interações necessárias.

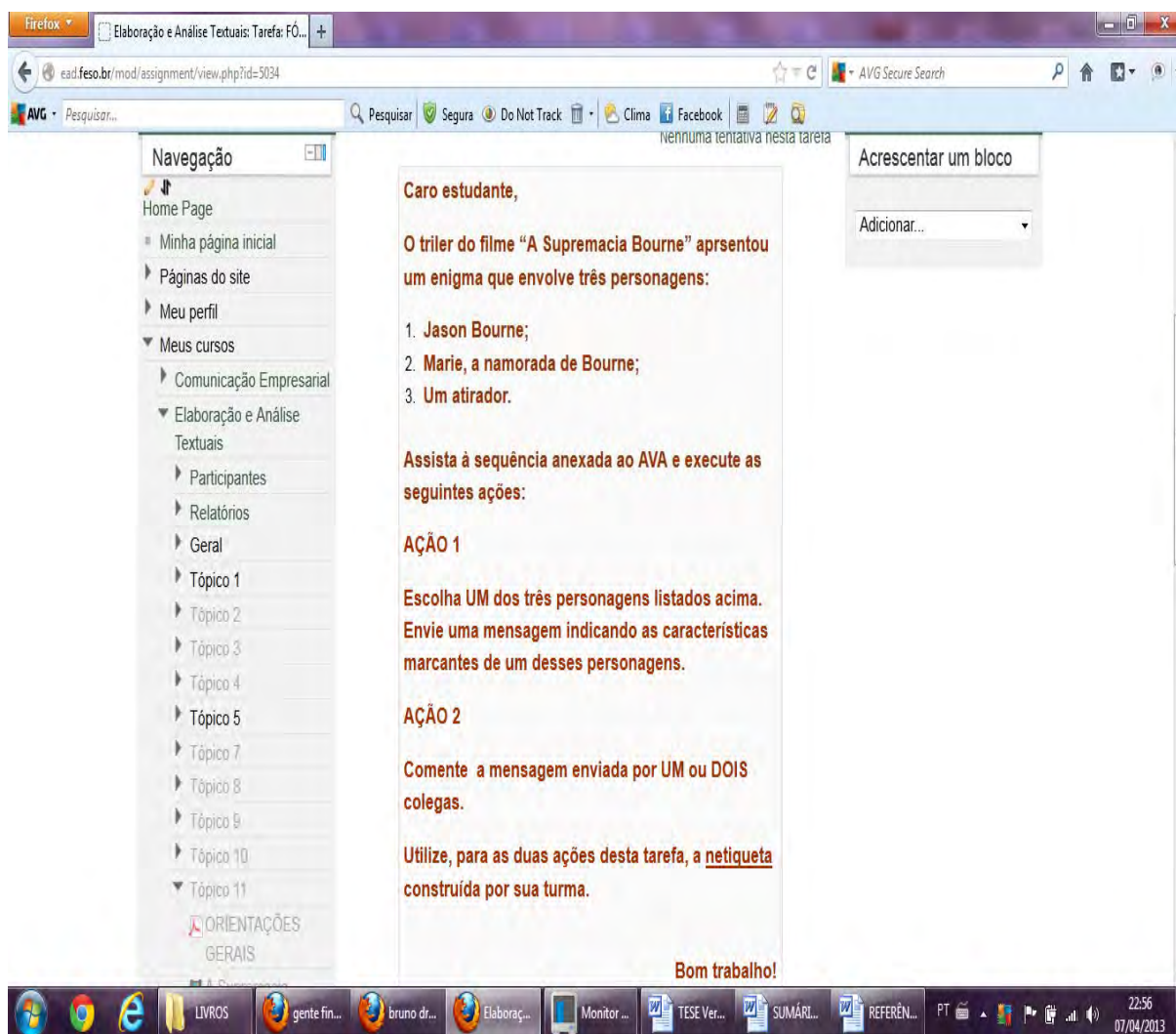


Figura 29 - Fórum A Netiqueta na Prática.
Fonte: UNIFESO.

Segue a análise de algumas postagens dos estudantes. Para facilitar a compreensão dos diálogos que se construíram durante a atividade, a análise será dividida em dois blocos: o primeiro comentando a interação entre alunos do curso de Ciências Contábeis e, o segundo, voltando-se para o curso de Administração.

67 Esta oficina utilizou a proposta de fórum da disciplina Produção de material Impresso para EaD, do Laboratório de Tecnologias da UFF (Lante UFF).

Olá pessoal!

Como disse em outros posts, percebi DETERMINAÇÃO em Bourne (determinado a fugir) e no Atirador(determinado a matar), mas não observei essa característica em Marie. Apesar do amor, carinho e cumplicidade que demonstrou com seu parceiro, ela não foi determinada. Pelo contrário, foi submissa. Ela tentou opinar, mas acabou cedendo às "ordens" de seu amado. Como, por exemplo, quando ele diz: "Pegue o volante. Vai dirigir." ou "Vá para a ponte". Bjs! (Olívia,aluna do curso de CCONT)

Oi Olívia, bom vê-la de novo!

Numa relação sempre haverão os dominados e os dominadores. Um tem que ser estrategista e o outro acatar a estratégia. As vezes o estrategista não tem tempo (em caso de urgência como mostra o filme), por isso a ação de comando, pq senão poucos "saem" do lugar por si próprios. Logo, observei uma aceitação nas falas dela mas para seguir as ordens de um comando na emergência.O que eu acredito ser diferente de submissa. Abs, (Paola, aluna do curso de CCONT)

Entendo o que você quis dizer, Paola,

Mas, se procurarmos em dicionários, veremos que a palavra aceitação e submissão são sinônimas. A partir do momento que Marie "acata" a estratégia de Bourne, ela está sendo servil, obediente, submissa. E, pelo trecho do filme que nos foi mostrado, ela só tem 'voz ativa' quando aconselha Bourne a fazer anotações em um caderno para ajudá-lo a lembrar de seu passado. Bjs!! (Marcelo, aluno do curso de CCONT)

A aluna Olívia utilizou as máximas de Grice em sua resposta, o que era esperado, pois foi a primeira a entrar no fórum que pedia a observância dessas máximas. Nos "outros posts" referidos, havia analisado ambiente e pequenas pistas como gestos, direção dos olhares e expressões corporais.

Paola dialoga com Olívia; embora deixe claro que discorda desta em relação à submissão de Marie, busca colaborar mostrando que a relação observada envolve dominador e dominado, e que a situação emergencial foi a causadora da situação que levou a colega Olívia a classificar Marie, equivocadamente, como submissa.

Marcelo entra no fórum e conversa com Paola, dizendo que a entende (de certa forma, coopera com ela), mas recorre ao dicionário para discordar da diferença apontada por Paola e buscar a união das falas de Olívia e Paola "veremos que a palavra aceitação e submissão são sinônimas." Para marcar sua posição, escreve utilizando-se do reforço dos sinônimos "ela está sendo servil, obediente, submissa."

Como essas são as três primeiras postagens de uma turma, o

estudo sobre as máximas ainda pode estar muito presente e direcionar as escritas, já que tal situação se observou na turma de Administração.

Para construir uma certa distância dessa possibilidade, a seleção de postagens passa a ser feita pelas mensagens que se encontram do meio do fórum, mais precisamente, observada a interação iniciada pelo aluno Rafael que gerou várias postagens:

Jason Bourne está ANGUSTIADO por não lembrar do seu passado.
(Rafael, aluno do curso de ADM)

Oi Rafael! Também vejo muita angústia no Bourne. Fico na dúvida se vejo medo, insegurança ou se é só angústia mesmo. Ou será que a angústia está ali por causa da insegurança e do medo?
Ah! E vi amor nele no final, ao tentar de todo jeito salvar a amada. Estou super curiosa para ver o resto do filme! Rsrtrs Abraços! (Sinara, aluna do curso de ADM)

Olá, Sinara! Acho que você está certa 😊. A angustia do Jason também se relaciona ao medo e à insegurança. Imagina....além de você não se lembrar do seu passado, ainda tem gente tentando, por exemplo, te matar. 😊 Ah!....
Percebi na Marie a determinação em incentivar o seu amor, principalmente, na cena do carro. O que você acha? Um abraço, Rafael.

Rafael, na cena do carro a Marie está bem submissa, não? Ela até sugere que Bourne mude de atitude, mas faz tudo o que ele pede. Ela o apoia, definitivamente! Abraços! Sinara.

Olá, Sinara! Além da cena do carro, Bourne demonstra seu amor quando acorda assustado do pesadelo mas diz a ela que está apenas com dor de cabeça e que estava tudo bem com ele. Havia uma preocupação em deixar ela tranquila. Mas ela o conhecia bem, por isso sabia o que estava acontecendo. Abraço. (Tânia, aluna do curso de ADM)

Bem observado, Tânia! (Hugo, aluno do curso de ADM)

Olá, Rafael! Acrescentaria, também, a esse personagem a característica da DETERMINAÇÃO. Apesar de se sentir angustiado por não lembrar quem ele é, e por não saber o motivo pelo qual está sendo perseguido, Bourne está determinado a fugir. Talvez, por não ter condições de se defender. Abs!! (Victor, aluno do curso de ADM)

Olá, Victor! Concordo com você. Jason estava determinado a continuar vivendo! Mesmo não se lembrando do seu passado, ele não se esqueceu da morte.

Obs. Viviane Mosé (depois mando a bibliografia) nos lembra que, um determinado sentido, o que diferencia os seres humanos dos demais

animais é a consciência da morte. E não morrer seria a primeira motivação para que os homens do passado interagissem com a natureza. Interessante, não? Um abraço, Rafael.

Rafael, Bourne estava determinado a continuar vivendo, mas não apenas viver e ser feliz. Ele estava determinado a se lembrar quem é ele, o que aconteceu no seu passado. Então viver para ele se restringe a lembrar, pensar e fugir. O que acha? Abraços! (Vanessa, aluna do curso de ADM)

Olá, Vanessa. Muito interessante a sua análise 😊. Eu acrescentaria amar e sofrer às ações realizadas pelo Jason, faladas por você (lembrar, pensar, fugir). Isso ficou marcante, ao tentar salvar a Marie (no fundo do rio) e perceber que ela tinha morrido. Novamente voltamos à questão da morte.... é algo doido, acha? 🤔 Um abraço, Rafael.

De fato Rafael! Bourne deve ter ficado muito mal depois da cena do rio, pois se viu sozinho, sem o apoio da Marie. E também deve ter sentido culpa, né? Mas essa parte não está ali no vídeo, já estou indo além... rrsrs abraços! Vanessa.

Olá, Vanessa e colegas. Concordo com você. Eu não assisti essa trilogia, por isso, estou meio “andando em ovos” 🤔, mas arrisco dizer que ver Marie morta daquela forma fez Jason sentir carência afetiva. Então digo que Jason também é carente. Concorda? 😊 Em situações difíceis, é comum nos apegarmos facilmente às pessoas ou a objetos, e sofreremos quando eles nos deixam. Exemplo: Em “O Náufrago”, Tom Hanks se desesperou ao perder seu amigo “Wilson” (bola). 😊 Um abraço, Rafael.

As citações são longas, mas se justificam pela interação iniciada por Rafael, engenheiro que cursa sua segunda graduação e exerce boa liderança na turma que, em sua primeira postagem, apropriou-se de um recurso já utilizado pela aluna Olívia: a palavra destacada com letras maiúsculas. Sinara, próxima a interagir, concorda com Rafael. entretanto afirma ter uma dúvida e expressa uma suspeita em relação ao filme só confirmada assistindo à obra.

Rafael concorda e colabora com Sinara; para ajudá-la, indica quais são as suas próprias reflexões e suspeitas acrescidas de signos não verbais que mostram sua concordância com as ideias da colega.

Sinara retoma a possível submissão de Marie ao fazer Rafael se lembrar de um episódio vivenciado pela namorada de Jason. Como Sinara faz alusão à cena do carro, Tânia afirma que Marie conhece bem o namorado e se propõe a ajudá-lo. Nessa etapa, o estudante Hugo interage para reforçar a fala de Tânia.

Até então em silêncio, Victor retoma a sua fala acrescida da cena do carro discutida e interpela Rafael sobre a determinação de Jason. Ela continua

marcando tal palavra com maiúsculas para realçar seu ponto de vista. Rafael põe-se ao lado de Victor e o apoia, inclusive com o reforço de uma bibliografia que promete oferecer, mas não cumpre a promessa durante o restante do fórum.

Não há resposta de Victor e, quem surge na interação é Vanessa, que reafirma a fala de Victor, entretanto não se dirige diretamente a ele, mas a Rafael, a quem faz uma pergunta à qual Rafael responde, reforçando o que a colega diz e ainda aproveitando para reforçar sua própria fala. Destacam-se também os signos não verbais utilizados por Rafael.

Vanessa responde reafirmando e realçando o que havia dito, inclusive acrescentando mais exemplo do vídeo, o que a leva a afirmar algo que não se encontra no material lido; nesse momento, lembra-se da máxima de Grice e brinca com a situação.

Por fim, Rafael afirma não conhecer a obra analisada, mas amplia sua resposta com uma opinião que respalda com outra obra e com muitos signos não verbais. Seu exemplo fere uma máxima de Grice, mas ele o faz situando seu interlocutor, o que mantém o caráter colaborativo da interação.

Como as máximas estão sendo respeitadas tanto no curso de Administração quanto no de Ciências Contábeis, serão registradas as últimas postagens para avaliar se a observância se mantém

O filme se torna cada vez mais envolvente porque estamos todo o tempo cheios de dúvidas. As falas de Marie e Jason dão essa idéia. A coragem de Marie esconde seus medos, sem saber o que e sem ao menos entender, o seu amor por Jason faz com que as falas dela fiquem mais fortes e mostrem uma grande vontade de lutar junto ao seu amado. Ela como ele, querem resolver logo a situação, na qual foram pegos de surpresa. (Wagner, aluno do curso de CCONT)

Concordo com você, Wagner, mas pelas falas dela, acho que a Marie não sabia dos riscos que estava correndo porque ela não sabia a identidade de Jason! Talvez o atirador, o perseguidor era quem sabia do passado dele e da Marie. Enfim, fica essa dúvida para ser respondida, não é mesmo? Abraços! (Letícia, aluna do curso de CCONT)

Sim, Letícia, no meio de muita aventura, luta, falas partidas e vontade de não desistir de Marie e de Jason, ficamos rodeados com esta grande dúvida, eu, você e todos aqui. OK? Abraços! (Ygor, aluno do curso de CCONT)

No que percebi ela morre porque toma um tiro e ao afundar com o carro já está sem sentido, talvez já estava morta por completo pelo que sem ti com

suas últimas falas. Abraços! Letícia.

É verdade, a Marie morre devido ao tiro do assassino, perdendo todos os seus sentidos até mesmo antes de cair na água e quando cai na mesma, já está morta por completo. Na verdade, o tiro era para matar Jason, isso a gente vê na ação e na fala dele com ela e com o cara do correio, mas o atirador acabou se enganando. Abraços! Ygor.

Mais uma vez, as citações longas se justificam pela interação entre os estudantes. Wagner analisa as falas de Marie e Jason e percebe que há espaços que levam a algumas suposições, como a coragem e o amor de Marie e a vontade do casal de resolver o impasse em que se encontram.

Letícia inicia sua fala afirmando que concorda com Wagner, mas põe em dúvida a coragem de Marie ao afirmar que a namorada de Jason desconhece a situação em que se insere. Ygor entra no diálogo e afirma concordar com Letícia, ampliando as dúvidas que existem sobre Marie.

Letícia retoma a fala e acrescenta que Marie já parecia morta antes do seu final trágico e que isso se depreende do que ela fala no final da cena. Por fim, Ygor reafirma o que disse Letícia e argumenta com outros dados do filme assistido.

Cooperar para a efetivação da comunicação obedecendo às Máximas de Quantidade, Qualidade, Relevância e Modo foi percebido durante todo o fórum, também na turma de Administração; nas raras vezes em que houve transgressão dessas máximas, os estudantes sabiam que as estavam ferindo e utilizaram outros recursos verbais ou não verbais para situar o interlocutor e manter a colaboração.

A utilização de insólitos nos primeiros passos da oficina provavelmente contribuiu para a postura colaborativa apoiada nas máximas de Grice, já que, antes disso, muitas postagens demonstravam excesso de informações, ambiguidade, vagueza, mudança do tema, dentre outras transgressões.

4.3.4 Na Espessa Sombra dos Silêncios

A releitura das oficinas realizadas nos anos de 2008 a 2012 e a possibilidade de os insólitos ocuparem um papel cada vez mais relevante como estratégia de leitura conduziu a reflexão para um outro aspecto do ato de ler: as várias operações inferenciais envolvidas no processo de leitura.

Tal reflexão produziu outra: o leitor cuja formação se deseja para uma atuação plena em ambientes virtuais de aprendizagem deve estar atento não somente ao dito, mas também às informações implícitas, subentendidas ou pressupostas. Segundo Pauliukonis (2006, p.18)

Em todos os atos interativos, que se processam por meio de diferentes gêneros textuais, os inter-agentes necessitam fazer suposições para desvendar diferentes graus de implícitos nas sequências linguísticas. Esse preenchimento das lacunas no sentido do texto é realizado por meio de operações, com base tanto em dados expressos linguisticamente, quanto nos que estão implicitados no discurso.

A partir dessa constatação, tomou-se como ponto de partida para a quarta oficina oferecida nos dois semestres de 2012, a ideia de que “na construção de qualquer enunciado estão presentes termos que orientam a construção dos sentidos” (PAULIUKONIS, 2006, p.18).

Pretendeu-se, através da oficina, não somente analisar como se dá o desvendamento inferencial de pressupostos e subentendidos, mas também intensificar a percepção dos estudantes sobre os implícitos, através do uso de insólitos.

A leitura criteriosa das oficinas anteriores mostrou que os alunos, em sua maioria, não se sentem aptos para construir inferências ou pensam que elas são, conforme expõe Regina (aluna de ADM) “uma espécie de matéria estudada em aulas de literatura que serve para entender autores que escrevem nas entrelinhas”.

Outros alunos não se distanciam muito de Regina, quando, em um fórum, avaliam a “Oficina Olhares” que propôs a leitura de pressupostos e subentendidos.

Quando converso com o texto, como vocês pedem, ou exagero e saio do texto ou fico com medo de ler algo que nunca estive no texto e pagar

mico no fórum. (Bernardo, aluno do curso de ADM)

Sempre que escrevo o que acho do texto vocês dizem que não estou respeitando o texto. Por isso não gosto de dar a minha contribuição como vocês pedem.. (Joanna, aluna do curso de CCONT)

Nunca sei se posso ou não posso completar o texto com minhas ideias. Já levei muito errado por causa disto. (Jéssica, aluna do curso de ADM)

Tem coisas que completo no texto, mas tem outras que vejo e ninguém vê e dizem que estou errando. Será? (Marianne, aluna do curso de CCONT)

Quando devo completar e quando devo respeitar o texto? Não sei a diferença. (Pedro, aluno do curso de ADM)

Tenho o direito de completar também os textos de Sociologia e de Microeconomia, ou isso só vale para oficina de leitura?(Roberto, aluno do curso de ADM)

Torná-los, pois, competentes em leitura, significa sensibilizá-los para o fato de que todo sentido, mesmo o literal, inclui informações implícitas apresentadas em diferentes graus. Logo, uma leitura consciente na hipertextualidade de um AVA implica perceber que o ato de ler envolve o exercício de decodificação de implícitos.

Em vista disso, na rede formada por diversos textos, característica dos ambientes virtuais de aprendizagem, consideram-se informações implícitas todas as veiculadas “sem que o falante precise se comprometer com sua verdade diretamente” (PAULIUKONIS, 2006, p. 19).

Denominam-se pressupostas as informações recuperadas linguisticamente, o que faz com que não sejam negadas pelo emissor nem ignoradas pelo leitor do texto, logo “é fundamental que sejam verdadeiras, porque é a partir delas que se constroem as argumentações; se forem falsas, todo o raciocínio decorrente delas também será.” (*op.cit.*, p.19).

A rede textual acolhe também os implícitos subentendidos, isto é, as informações que “ não estão marcadas linguisticamente, entretanto encontram-se “insinuadas” por trás de uma afirmação e podem ser recuperadas a partir da análise da enunciação de um texto.” (*op.cit.*, p.20). Tais informações são vistas como indiretas, possibilitando ao leitor indagar a respeito do que se quis dizer ao

utilizá-las.

É uma estratégia de argumentação que deve ser observada por um leitor crítico, pois até mesmo um enunciador pode-se esquivar de reconhecer um subentendido, e deixar toda a responsabilidade depositada naquele que o decodificou.

Platão e Fiorin (1997, p. 244) apontam três características nos subentendidos:

Serem apreendidos sempre a partir de um contexto particular; serem decifrados a partir de cálculo ou inferência do interpretante; possibilitarem ao próprio enunciador , a qualquer momento, ignorar ou negar o raciocínio subentendido feito pelo interlocutor e buscar refúgio no sentido literal do enunciado.

Ler , pois, de forma eficiente e crítica em um ambiente virtual que se constrói na convergência de vários textos, muitos deles conversacionais escritos, implica assumir também a leitura de implícitos cujos sentidos dependem da interpretação das circunstâncias contextuais. Tais implícitos subentendidos

são de ordem pragmática ou situacional e não linguística apenas [...] há, portanto, inúmeros outros casos de inferências discursivas ou pragmáticas, envolvendo questões de ordem discursivo-argumentativa [que situam]os enunciados [...] na ordem do valorativo e em relação com as questões de inter-subjetividade. (PAULIUKONIS, 2006, p. 22).

Ler, em suma, é articular aquilo que o texto apresenta de forma explícita, o posto em palavras, ao que ele deixa nas bordas dos vocábulos, na organização da frase, na escolha vocabular, isto é, nos domínios do pressuposto e do subentendido.

Segundo Ducrot (1987,p.41) “[...] a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados. O subentendido, por sua vez, diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário.” Por essa via,deve-se atentar para a necessidade de fazer a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, a fim de abarcar ambiguidades, ironias e expressões figuradas, assim como opiniões, valores implícitos e intenções do autor que podem estar contidos em um texto.

Na perspectiva de Ducrot (*op. cit.*), pressupostos e subentendidos são informações implícitas que se diferenciam em um ponto: os pressupostos são

marcados linguisticamente, ao passo que os subentendidos não o são, pois pertencem à ordem do retórico.

Com vistas à apreensão de implícitos que surpreendessem e que não fossem restritos aos domínios da língua escrita, respeitando a relação texto/imagem presente em ambientes virtuais de aprendizagem, a “Oficina Olhares” buscou, na fotografia e nos *cartuns*, o material lido pelos estudantes.

Inicialmente, a oficina, construída por meio da ferramenta fórum, ofereceu fotografias (figuras 30 e 31) para serem descritas; posteriormente, tais fotos se cotejaram para a apreensão de semelhanças e diferenças. Por fim, os estudantes responderam a duas questões: a) O que mais havia na cena e não foi fotografado? b) Que pistas a foto fornece para justificar a resposta dada?



Figura 30- Foto antiga
Fonte: *Internet*.



Figura 31- Foto da atualidade
Fonte: *Internet*.

Após essa fase, foram oferecidas mais duas fotografias para leitura, seguidas de duas questões: a) Explícite as ideias fotografadas por meio das duas fotos (figuras 32 e 33); b) Que elementos dessas imagens agem como pistas para a apreensão das ideias fotografadas?

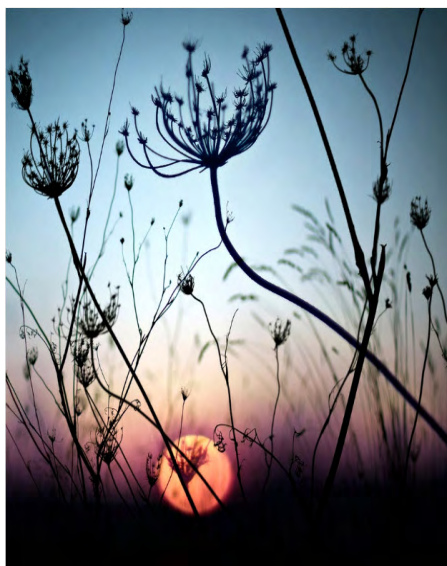


Figura 32- Fotografe Ideia
Fonte: *Internet*.



Figura 33- Moldura Parede
Fonte: *Internet*.

As reflexões dos estudantes remetem à análise que Sotang (2004, p. 13) “ Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar”. Assim, os estudantes expõem:

O que há [na figura 26] e só o fotógrafo vê? Um pasto com vacas, árvores, sol muito brilhante. As pistas? A cerca atrás do boi, um galho de árvore do lado esquerdo da foto e a luz e sombra na foto. Como a sombra vai da esquerda para a direita, o sol está no canto esquerdo da foto. Pelas roupas dos homens, deve ser domingo, que é dia de usar roupa melhor e tirar retrato. Observei também que a foto antiga junta as imagens e prende as pessoas e o boi num espaço pequeno que esconde muitas coisas de quem olha a foto. (Josias, aluno do curso de ADM.)

A ideia fotografada [na figura 27] é de uma parede gasta e mal cuidada, presa nela está uma moldura de um espelho que não reflete porque está virado ao contrário. É ideia de falta de cuidado e inutilidade: para que serve o espelho virado para a parede? Pra mostrar essa parede? Pra quem, pra própria parede? Pra dizer que não podemos saber o que tem em volta? Essa foto não deixa saber o que está em volta, só sabemos que há um muro velho e descascado. (Janaína, aluna do curso de C.CONT.)

Josias estende seu olhar pelo cenário, ampliando o espaço da foto. Isso o ajuda a perceber uma espécie de “prisão” ou moldura que envolve a foto e

que pode reter o olhar de quem a observa, impedindo uma percepção mais ampla da cena; ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, constrói um foco, isto é, um ponto de observação com detalhes que ajudam a ampliar o espaço fotografado. Por seu lado, Janaína faz exatamente o que o espelho não podia refletir sobre o objeto fotografado.

A próxima fase da oficina solicitou aos estudantes que retirassem, de notícias de jornal, imagens que fotografassem ideias, isto é, capazes de revelar uma ideia capturada ou construída pelo repórter fotográfico a partir de determinado evento. Sotang (2004, p.14) assim avalia essa situação “ Fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. [...] Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento e, portanto, ao poder.”

Nesta etapa, destacou-se a reflexão da aluna Fábria (C.CONT.) sobre a foto de Alexandre Fonseca [figura 34]

É a foto de um momento rápido marcado pelo relógio, e é também a foto da superioridade do norte-americano perto do índio tão pequeno. Parece até a foto de um adulto e de uma criança... :O !!! Isso faz sentido! kkkkkkkkk A ideia fotografada foi a superioridade do branco colonizador que se curva diante do índio. ;P



Figura 34- Registro de cumprimento entre antropólogo norte-americano e índio brasileiro.

Fonte: Foto de Alexandre Fonseca para o Acrítica

Disponível em: <http://acritica.uol.com.br/manaus/Manaus-Acritica>.

Acesso em: 12/05/2012.

Após essa etapa, os estudantes receberam dois cartuns de Bruno Drummond [figuras 29 e 30] para leitura. Junto aos textos, duas questões: a) Que subentendido pode ser depreendido do primeiro cartum [figura 29]? b) Identifique o pressuposto contido no segundo cartum [figura 30] e indique o marcador linguístico responsável pela instauração desse conteúdo implícito.

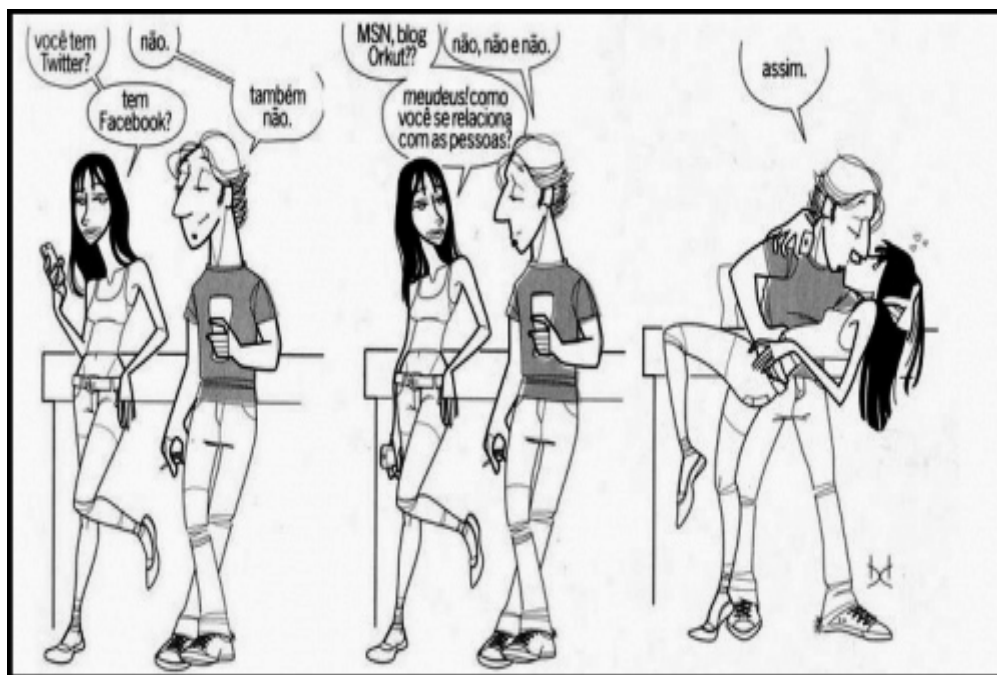


Figura 35- Cartum do Drummond (1).

Fonte: Disponível em <vidaordinaria.com>. Acesso em 21/11/2010.



Figura 36- Cartum do Drummond .

Fonte: Disponível em <vidaordinaria.com>. Acesso em 30/08/2009.

Desta fase da oficina, destacam-se as postagens dos alunos Fábio e Graziela, por sua precisão ao avaliar os pressupostos. Percebe-se que Fábio toma como pressupostos tanto palavras quanto ilustrações, já Graziela prende-se ao elemento linguístico e até ousa uma avaliação do texto escrito.

O cartum [figura 29] tem até mais de um pressuposto. O primeiro é que comunicação só existe com Twitter, Facebook, MSN, blog e Orkut. O segundo é que a comunicação antiga entre homem mulher BEIJO está sendo pouco usada. E um terceiro é que o beijo é melhor! (Fábio, aluno de C.CONT.)

Vi dois pressupostos [na figura 30]. Um é que a primeira mulher não tem achado homem que a faça totalmente feliz. Essa ideia está quase dita na palavra NESSE. (Não deveria ser NESTE, professora Carmem?) O outro é que homem só completa mulher em posto de gasolina, porque coloca gasolina no carro. A palavra pista é COMPLETA. Quer o subentendido? Não existe essa de homem completando mulher. Até de posto de gasolina eles estão sumindo. Kkkkkkkkkkkkkkkkk (Graziela, aluna do curso de ADM.)

Como última atividade da oficina, foi pedido aos alunos que indicassem como conseguiram fazer o desvendamento inferencial e se perceberam a existência de insólitos nos *cartuns* analisados.

A análise das respostas revelou que a maioria observava a imagem e a situação construída pelo cartunista, incluindo a expressão linguística, de forma atenta, isto é, buscando compreender o sentido do texto por meio de marcas verbais e não verbais deixadas pelo cartunista.

Ao responderem sobre a ocorrência de insólitos, a maioria afirmou que os viu, até porque, segundo Rafael “ Eles dão graça ao texto, se sumirem, acaba o cartum”. Daniele foi além e afirmou “ Tem que surpreender pra gente procurar as pistas nas palavras, no desenho ou na situação. Se não tem algo surpreendente, concordo com o Rafael, não tem cartum”.

Como as mensagens foram editadas em um fórum de discussão, outros estudantes, como Suzana e Pedro, interagiram “ Eu não sabia o que era insólito. Mas sempre achei que precisava ter uma surpresa, uma coisa estranha em um texto pra fazer a gente se interessar e querer saber melhor a mensagem do autor.” (Suzana). “ Quando comecei a estudar sobre insólito, achei legal, mas inútil para o meu curso. Coisa da literatura, sabe? Agora mudei de ideia e sei ler melhor

investigando a surpresa do texto.” (Pedro).

As oficinas de 2012, além dos insólitos, buscaram aferir a capacidade leitora do estudante, utilizando-se também de outras estratégias. Em vista disso, o Teste de Cloze foi aplicado no início e no final dos semestres letivos, em estreita sintonia com o Teste de Estilos de Aprendizagem.

O próximo capítulo analisará os resultados obtidos e estabelecerá uma reflexão entre tais dados e o uso dos insólitos.

[...] todos os sabores, extremados ao máximo, sabores que não sei distinguir nem nomear, e que se misturam em meu paladar como ondas de fogo. Percorro todos os sabores que provei em minha vida para descobrir esse sabor múltiplo, e alcanço uma sensação oposta, mas talvez equivalente, àquela do leite para o recém-nascido: o primeiro sabor que, como tal, contém todos os outros. (CALVINO, 1982, p. 274).



Figura 37- *The seducer* (MAGRITTE, 1953)

Fonte: Disponível em: <www.rene.magritte.net>. Acesso em: 25/03/2013.

A tendência à interconexão provoca uma mutação na física da comunicação: passamos das noções de canal e de rede a uma sensação de espaço envolvente. Os veículos de informação não estariam mais no espaço, mas, por meio de uma espécie de reviravolta topológica, todo o espaço se tornaria um canal interativo. A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada. (LÉVY, 1999, p.127)

5 NO PERCURSO DE OUTROS CAMINHOS

Ler, diz o professor, é sempre isto: existe uma coisa que está ali, uma coisa feita de escrita, um objeto sólido, material, que não pode ser mudado; e por meio dele nos defrontamos com algo que não está presente [...] ler, diz Ludmilla é ir ao encontro de algo que está para ser e ninguém sabe ainda o que será. (CALVINO, 1982, p.78)

Por deixarem de constituir um componente curricular, espaço integrador das áreas de estudo de determinado período letivo, e passarem a formar a disciplina *Elaboração e Análise Textuais*, que demandava um enfoque mais preciso no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, as duas últimas oficinas *on-line* ofertadas durante o primeiro e segundo semestres letivos de 2012 intensificaram o número das atividades oferecidas e utilizaram dois testes - Cloze e Estilos de Aprendizagem – com vistas à avaliação do trabalho desenvolvido e ao aprimoramento do mesmo, com o estudante/leitor como o centro do processo educativo.

5.1 A leitura Iluminada por Cloze

Cada novo livro que leio passa a fazer parte daquele livro abrangente e unitário que é a soma de minhas leituras. Isso não acontece sem esforço. (CALVINO, 1982, p.259)

Criada por Wilson Taylor, em 1953, a Técnica Cloze é uma ferramenta que tem como finalidade a mensuração da compreensibilidade de leitura. “Instrumentos como o Teste Cloze constituem um dos procedimentos mais utilizados para a avaliação da legibilidade linguística e conceitual dos textos e para o diagnóstico da compreensão leitora dos estudantes”, conforme afirmam, em recente pesquisa, Oliveira e Santos (2005, p. 60).

Tal técnica, segundo os estudos desenvolvidos por Oliveira e

Santos (2005, p. 61) pode ser desenvolvida por meio de uma das técnicas: a) Cloze de razão fixa; b) Cloze racional; c) Cloze de múltipla escolha e; d) Teste-C ou teste assemelhado ao Cloze.

As oficinas escolheram o Cloze de razão fixa, cuja aplicação se dá retirando, de um determinado texto, palavras substituídas por espaços em branco de igual tamanho para todas as palavras retiradas. O estudante que realiza o teste deve reconstituir o texto com as palavras que julgar adequadas para dar coerência e coesão ao texto. Considera-se acerto o preenchimento do espaço em branco como a mesma palavra retirada, com palavra sinônima ou semanticamente semelhante à do texto original.

No tipo de Cloze, as palavras apagadas seguem um padrão pré-estabelecido, ou seja, as palavras são escolhidas pela posição que ocupam no texto. No caso analisado se escolheu a quinta palavra. A opção por este tipo de *Cloze* objetivou testar várias classes gramaticais, com vistas não somente às inferências feitas para descobri-las, mas também às construções gramaticais previstas pelo idioma, tais como regência e colocação pronominal.

Os outros tipos de Cloze não foram escolhidos porque no Cloze racional é apagado só um tipo de palavra, com o objetivo de avaliar o domínio do estudante sobre determinada classe gramatical ou construção frasal.

O Cloze múltipla escolha também não se usou, uma vez que limita as escolhas do aluno. No teste, ao invés de preencher lacunas, o estudante escolhe uma palavra entre as sugeridas pelo avaliador para dar significado ao texto.

Por fim, o Teste-C ou teste assemelhado ao *Cloze*, não foi escolhido por também limitar as escolhas do leitor. Tal Cloze caracteriza-se por *deletar* a segunda metade da palavra completada pelo estudante a partir de uma pista, o que faz do Cloze uma ferramenta que avalia mais a competência gramatical que a competência textual do aluno.

Com a finalidade de medir a compreensão de leitura em dois textos, o segundo marcado pela presença do insólito, aplicou-se o teste Cloze. A primeira leitura “O poder da validação”,⁶⁸ de autoria de Stephen Kanitz, foi selecionada na Revista *Veja*. Com um total de 362 palavras, das quais 71 foram substituídas por traços de igual tamanho (Apêndice F).

68 Artigo publicado na Revista *Veja*, edição 1705, ano 34, nº 24, 20 de junho de 2001, pág.22

A segunda leitura “Vacas” de Vilém Flusser (Apêndice G), retirada da obra *Texto e Leitor* (KLEIMAN, 1989, p.39), foi apresentada sem título, o que fez com que os leitores construíssem uma visão insólita de máquina. Tal texto continha 144 palavras e 27 lacunas.

Aplicou-se o teste em sala de aula, por meio de material impresso, para que os alunos não recorressem ao texto completo na *Internet*. Os alunos preencheram as lacunas com as palavras que lhe pareceram pertinentes.

Durante a tabulação, atribuiu-se 1 (um) ponto às palavras consideradas corretas; tais vocábulos deveriam manter o sentido das frases ou iguais aos do texto original. Segundo Oliveira (1999, p. 183), a tabulação objetiva sintetizar os dados, dispondo-os em tabelas.

Foram incluídas duas questões discursivas a serem respondidas: a primeira perguntando como dera o processo inferencial e a segunda avaliando a facilidade ou dificuldade encontrada na leitura dos textos.

Comumente, o desempenho discente é classificado em três níveis de leitura: **frustração**, com acerto de até 44% do total do texto, indicando pouca compreensão; **instrucional**, de 44 a 57%, o que indica compreensão suficiente, mas com necessidade de ajuda adicional externa; e **autonomia**, com acertos acima de 57%.

Tais escores foram utilizados, entretanto a análise transcende essa esfera e, associando-se às questões discursivas, constrói uma visão mais abrangente do processo de leitura, amparando-se na abordagem qualitativa, cuja ênfase está na compreensão do fenômeno analisado, colocando o “interesse central no significado humano e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (ERICKSON, 1986, p. 119).

Na Tabela 1 se observam os percentuais de classificação de Bormuth (1968, p. 189-196), considerando a faixa etária dos estudantes das turmas de Administração e de Ciências Contábeis, optando-se por não separá-los em turmas, mas em aferir uma visão global com as duas graduações reunidas.

Classificações da compreensão		Faixa 1 18 a 28 anos	Faixa 2 28 a 39 anos	Faixa 3 39 anos ou mais
Frustração	O poder da validação	24%	22%	17%
	Vacas	10%	35%	39%
Instrucional	O poder da validação	58%	62%	63%
	Vacas	67%	53%	51%
Autonomia	O poder da validação	18%	16%	20%
	Vacas	23%	12%	10%

Tabela 1- Porcentagem das classificações do nível de compreensão, considerando a faixa etária do estudante.

Autoria própria

Os resultados obtidos indicaram que os estudantes da faixa etária mais baixa mostraram melhor competência de leitura com o texto *As Vacas*, enquanto os da mais alta apresentaram melhor rendimento com o outro texto.

Avaliadas as respostas discursivas, evidenciou-se que os discentes utilizaram a palavra “máquinas” para compor o texto *As Vacas*; no entanto, estudantes entre 18 e 28 anos perceberam, com maior precisão em relação aos seus colegas, que o texto “tinha pegadinha e precisava de pistas” (Luciana, aluna de ADM). Tais pistas os conduziram às palavras “erva”, “couro”, “veterinários” e “vacas”, aproximando-os do sentido original do texto.

Por outro lado, estudantes de faixa etária a partir de 39 anos deixaram-se conduzir pela palavra “máquinas”, confirmando-a com “outros tipos de máquinas”, “hardware”, “manejo”, “altamente especializada”, “antieconômicas” e “tecnologia avançada”. Para os alunos, o texto era bem claro desde o início quando apresentou a palavra “erva”, o que lhes fez perceber que a máquina produzia remédios, exigindo “especialistas universitários” e “tecnologia avançada”.

Quanto ao grau de facilidade ou dificuldade do texto, o primeiro grupo de estudantes disse que parecia difícil, à primeira vista, por produzir ambiguidade; já o segundo grupo o classificou como fácil a partir da primeira linha.

Os resultados evidenciaram que, com o texto *O poder da validação*, os alunos da faixa etária entre 18 e 28 anos obtiveram resultados mais baixos; suas

respostas às perguntas descritivas demonstraram que o título os guiou, mas não totalmente, pois a palavra “validação” era muito ampla. Isso os fez procurar em “inseguro”, “problema humano”, “neurótico”, “louco” e “trabalharíamos” uma confirmação para o título, o que os levou aos problemas sociais e à necessidade de inclusão no cotidiano de uma sociedade consumista.

Já os discentes a partir de 39 anos, embora tenham sido guiados pelo título, buscaram confirmação em “inseguros”, “superconfiantes”, “pessoa existe”, “sorriso” e “elogio”; aproximando-se, assim, do sentido original do texto.

Questionados sobre o grau de dificuldade da leitura, o primeiro grupo afirmou que o texto era fácil e que apenas o título era muito amplo; o segundo grupo também o classificou como fácil, incluindo o título que lhes pareceu bastante específico dadas as palavras que o confirmavam no corpo do texto.

O teste de Cloze e as respostas dadas às perguntas discursivas deixaram questões a serem analisadas: O insólito reconhecido facilita a leitura? Que tipo de leitor percebe a ocorrência do insólito com maior facilidade? Que tipo de texto denuncia a ocorrência de insólitos com maior precisão? Leitores com mais idade formam uma bagagem cultural que os faz confiar no texto, isto é, afasta-os da percepção das ambiguidades e, conseqüentemente, dos insólitos?

Uma tentativa de resposta trouxe modificações na oficina ofertada em 2013. Para tal, a escolha de textos com insólitos tem sido mais criteriosa, isto é, buscado obras em que a ocorrência se faça de forma bem marcada. Além disso, foram criados dois fóruns de discussão: o primeiro para conceituar e perceber insólitos em textos verbais e não verbais; o segundo para modificar textos com a inserção de insólitos. A resposta a essas estratégias redimensionará as próximas atividades.

5.2 Em Torno dos Estilos de Aprendizagem

Também eu sinto a necessidade de reler os livros que já li (...), mas a cada leitura me parece estar num livro novo. Será que continuo a mudar e ver coisas que antes não percebera em outra leitura? (...) A conclusão à qual

cheguei é que a leitura consiste numa operação sem objeto ou que seu verdadeiro objeto é ela própria. O livro é um suporte acessório ou, mesmo, um pretexto. (CALVINO, 1982, p. 258)

Os Estilos de Aprendizagem estão alicerçados na questão da individualidade dos processos de aprendizagem. Cada estudante é único e, como tal, tem suas particularidades tanto para apreender o mundo quanto para construir conhecimentos, atentando para essa idiosincrasia não somente nas fases de planejamento e elaboração de uma atividade, mas também durante sua execução e constante avaliação.

A Teoria dos Estilos de Aprendizagem possibilita ampliar as formas de aprender e, conseqüentemente, de ensinar, levando em consideração as competências e habilidades pessoais dos indivíduos. Para Malaré (2010, p.3)

Os estilos de aprendizagem, de acordo com Alonso e Gallego (2002), com base nos estudos de Keefe (1998), são traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem.[...] essa teoria tem por objetivo [...] identificar o estilo de maior predominância na forma de cada um aprender em um determinado momento, com o intuito de tornar as pessoas aprendizes mais conscientes de seus processos de aprendizagem e do que é necessário ser trabalhado para o desenvolvimento das competências relacionadas aos outros estilos não predominantes.

Em vista disso, recursos tecnológicos se tornam bons aliados de quem procura uma estreita relação entre indivíduos e processos de ensino e aprendizagem, pois “aumentam as possibilidades de diversificação das propostas de ensino e aprendizagem, propiciando a expressão dessas idiosincrasias e o enriquecimento do nosso repertório pessoal como aprendizes” (MALARÉ, 2010, p.2).

Partindo, pois, da conceituação de Estilos de Aprendizagem como uma teoria da aprendizagem que concebe, como ponto de partida, a ideia de que cada indivíduo tem “diferentes maneiras de “perceber” e de “processar a informação”, o que implica diferenças nos seus processos de aprendizagem”. (PINEL, 2004, p. 7), chega-se à definição de quatro estilos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático.

Quando há a predominância do estilo ativo, o indivíduo valoriza novas experiências, entusiasma-se com tarefas novas e é propenso a improvisar, descobrir, arriscar-se e ser espontâneo. Ao predominar o estilo reflexivo, o indivíduo

mostra-se receptivo e ponderado, recolhe e analisa dados antes de chegar a uma conclusão.

Destacando-se o estilo teórico, há a busca da racionalidade e da objetividade, distanciando-se o indivíduo do que é subjetivo e ambíguo. Já o predomínio do estilo pragmático demonstra que o indivíduo gosta de colocar em prática e, com segurança, as ideias e projetos que o atraem.

Dentre os instrumentos que avaliam os estilos de aprendizagem, o CHAEA – (*Cuestionário Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje*) é o mais usado em educação, apresenta-se como um modelo de questionário composto por oitenta itens, destinando vinte a cada estilo, além de contemplar uma série de perguntas socioacadêmicas que possibilitam relacionar variáveis como idade, gênero, número de anos de experiência etc. (MALARÉ, 2011.p. 35).

A busca dessa teoria e o uso do questionário CHAEA (disponível em <www.estilosdeaprendizaje.es>) nas oficinas *on-line* do ano de 2012 deveu-se à busca de maiores informações e instrumentais, tanto para avaliar a pertinência dos insólitos como estratégia de leitura e escrita, quanto para redimensionar sua prática nas oficinas do próximo ano letivo. Malaré (2011, p.3) pronuncia-se

As bases da teoria contemplam sugestões e estratégias de como trabalhar com os alunos para o desenvolvimento dos outros estilos menos predominantes. O objetivo é ampliar as capacidades dos indivíduos para que a aprendizagem seja um ato motivador, fácil, comum e cotidiano.

O questionário CHAEA foi anexado ao AVA e os estudantes tiveram uma semana para completá-lo; os dados obtidos encontram-se nas tabelas 2 e 3, optando-se, desta vez, por uma visão particularizada de cada graduação, já que se deseja construir um perfil de estilos de aprendizagem por curso.

Estilo de aprendizagem	Número de Estudantes	Distribuição
Ativo	26	17,57%
Reflexivo	33	22,30%
Teórico	21	14,19%
Pragmático	68	45,94%

Total: 148 informantes

Tabela 2- Distribuição dos estilos de aprendizagem predominantes identificados na turma de Administração 2012-1 e 2012-2.
Fonte: Autoria própria

A maioria dos estudantes em análise, no curso de Administração, pertence ao estilo pragmático, o que significa que, na turma, há preferência pela experimentação ativa, isto é, demonstram necessidade de descobrir e de aplicar ideias para resolver problemas.

Estilo de aprendizagem	Número de Estudantes	Distribuição
Ativo	21	17,07%
Reflexivo	43	34,96 %
Teórico	20	16,26%
Pragmático	39	31,71%
Total: 123 informantes		

Tabela 3- Distribuição dos estilos de aprendizagem predominantes identificados na turma de Ciências Contábeis 2012-1 e 2012-2.
Autoria própria

No curso de Ciências Contábeis, a maior parte dos estudantes mostrou pertencer ao estilo reflexivo, demonstrando que preferem experiências concretas e gostam de refletir para observar situações concretas através de diversos pontos de vista.

A análise das duas turmas demonstra que a oficina é um procedimento didático adequado ao perfil costureiro. No entanto, o curso de Administração precisa desenvolver os aspectos teórico e ativo, o que implica construir situações de aprendizagem que se voltem para a abstração e a experimentação ativa. Tal reflexão se faz pertinente também no curso de Ciências Contábeis.

Em vista disso, as oficinas podem utilizar-se de outras atividades, tais como jogos empresariais que possibilitem o entrelaçamento entre planejamento, tomada de decisões, execuções de plano de trabalho e construção de relatórios e portfólios reflexivos.

Quanto ao uso dos insólitos, ainda se apresenta como relevante,

pois se insere nessas novas atividades, facilitando os procedimentos de leitura e de escrita.

Embora a análise dos Estilos de Aprendizagem possa ser aprofundada, tal não será feito neste. No entanto, resta uma questão a se abordar: a partir dos Estilos de Aprendizagem dos estudantes ingressantes na IES no ano de 2012 e, levando em consideração o fato de que tais alunos são leitores que necessitam aprender em ambientes construídos pela leitura e a escrita, é possível inferir tipos de leitores e, a partir daí, selecionar procedimentos didáticos mais adequados às turmas em questão?

Por essa via, a turma de Administração teria mais leitores pragmáticos, apreciando a aplicabilidade do que lessem, no caso, tais leitores prefeririam ler sobre assuntos de sua área de estudo ou de atuação no trabalho. Como o estilo reflexivo vem em segundo lugar, isso indicaria que, na turma, há vários leitores com propensão para refletir e analisar, o que poderia indicar que leituras que os fizesse raciocinar seriam bem vistas.

Por outro lado, faltariam leitores ativos que se entusiasmassem com novidades; no caso, textos fora de estruturas lineares não lhes agradaria, o mesmo ocorrendo com a falta de leitores teóricos que se voltariam para a abstração. Deveriam essas leituras ser desenvolvidas em classe?

A turma de Ciências Contábeis apresentaria muitos leitores reflexivos e vários pragmáticos, o que não a diferenciaria muito da turma anterior.

Isso posto, parece haver uma relação entre estilos de aprendizagem e estilos de leitor, no entanto a pesquisa não se desenvolverá aqui, com a intenção de fazê-lo em outra oportunidade.

Para instigar, ficam as reflexões de Malaré (2008, p.23):

Delinear os estilos de aprendizagem, portanto, vem da necessidade de se conhecer a forma de aprender do ser humano e sua diversidade, além disso, tal conhecimento vem facilitar a adaptação a esses processos de mudanças, advindos da tecnologia e que flexibilizam as formas e os conteúdos.

Mitos e mistérios são feitos de grãos impalpáveis, como o pólen que fica colado às antenas das borboletas; só aquele que compreendeu isso pode esperar surpresas e iluminações. [...] Cada vez que deparo essas pequenas granulações de sentido, tenho de escavar em torno de mim, para ver se a pepita se desenvolve em um filão. Minha leitura não tem portanto outra finalidade: leio e releio, procurando, a cada vez, na dobra das frases, o indício de uma nova descoberta. (CALVINO, 1982, p. 309).

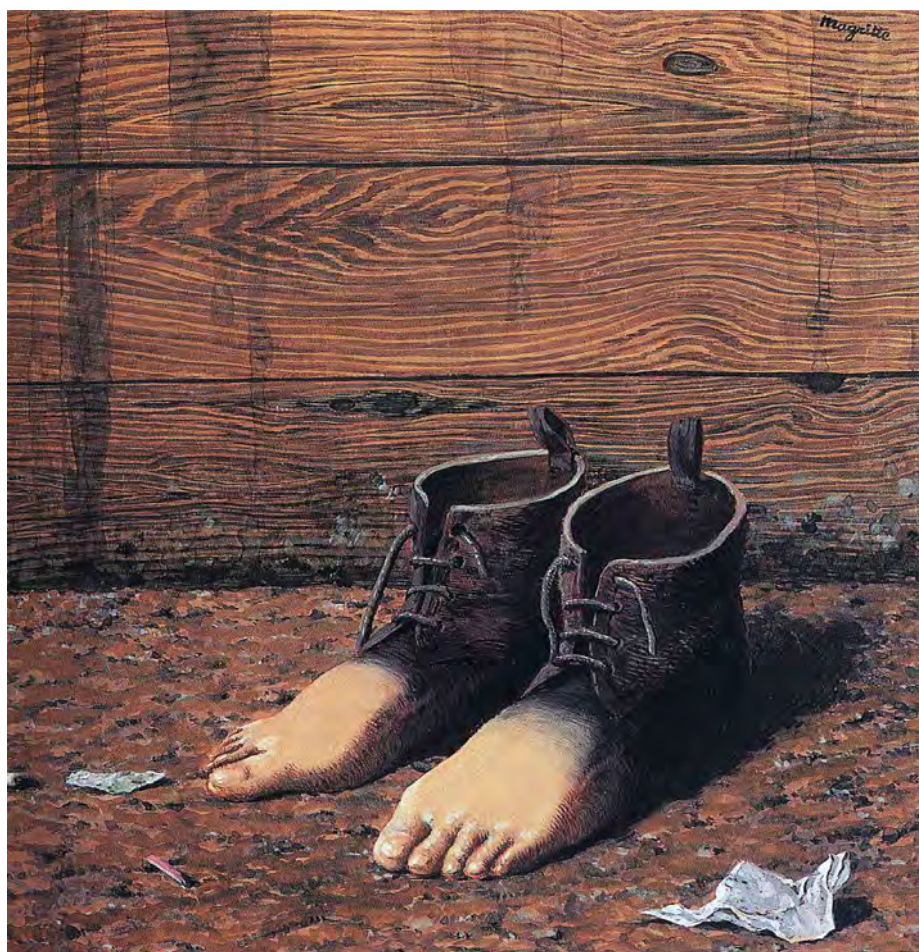


Figura 38- *Le Model Rouge* (MAGRITTE, 1935)

Fonte :Disponível em <www.villatelesio.wordpress.com>. Acesso em: 25/03/2013.

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em "níveis", organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes "superiores", a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p.158)

6 QUE HISTÓRIA GUARDA A NARRATIVA DOS ALUNOS

Ao escrever um texto, ao mesmo tempo em que inscreve nessa escrita seu tempo, seus objetivos e suas intenções, o autor simultaneamente liberta a palavra e liberta a si mesmo da palavra, de forma que sempre é possível uma leitura de seu texto na qual apareça algo que ele próprio não sabia que ali podia estar. O sentido do texto produz-se, assim, exatamente nesse movimento de liberdade propiciado pela escrita, pelo distanciamento entre autor e palavra que ela permite, em cujos vãos podem sempre se inscrever leituras outras; (CALVINO, 1982, p. 213)

Durante todo o percurso das oficinas de insólitos, os estudantes registraram, no ambiente virtual de aprendizagem, suas impressões sobre o trabalho realizado, suas sugestões e a visão que construíram sobre o que é ser leitor e escritor em AVAs, uma espécie de protocolo de leitura informal, mas altamente significativo para uma avaliação contínua do trabalho desenvolvido nas oficinas *on-line*.

São histórias narradas por estudantes durante uma atividade proposta, a cada semestre letivo, nas oficinas *on-line*. Instados a construir seus relatos, os alunos escolhiam um objeto (espelho, pedra, caderno, pluma, vela etc.) e, com o que haviam escolhido, construíam uma analogia para narrar, por meio de uma mini-história, a relação que tinham com a leitura e a escrita. A construção da atividade objetiva utilizar o estranhamento, o insólito como elemento propiciador de analogia.

Os relatos foram colhidos de 2008 a 2012, selecionaram-se dez histórias – uma de cada período letivo. A escolha foi feita para apresentar diversos períodos das oficinas de insólitos e da própria vivência de leitor e escritor pela qual passaram os estudantes.

O resultado surpreendeu: os estudantes apropriaram-se dos insólitos e construíram metáforas tão apropriadas para a leitura e a escrita, que os textos produzidos se transformaram em leituras extremamente agradáveis e reflexivas, prestando-se também para revelar o tipo de relação que tal leitor mantém com o objeto texto.

Dada a extensão das histórias, serão apresentados apenas dois

parágrafos de cada relato, selecionados pela construção das metáforas a partir de associações insólitas.

Eis as histórias que guardam saberes e, como insinua Calvino (1982, p. 297) “aguardam [qual] fim?”

6.1 Em 2008: As Histórias de Felipe e de Ana Carolina

Reflexão da Alma

Todo texto é um espelho e o leitor é o que está na frente dele porque... reflete o que nós somos, expressando nossa forma de escrever, pensar, agir, seja por momentos bons ou ruins. O texto mostra nossas reflexões por determinadas tipos de conhecimentos, seja ela textos infantis até aos adultos (mais complexos), diversificando conforme cada escritor.

Passei na frente desse espelho e ele me disse o que eu não via em mim. Isso é ler e escrever é dizer o que agora consigo ver. (Felipe, aluno de ADM)

Felipe escolheu a analogia ler/escrever/espelho. Seu texto chama a atenção a partir do título, denunciando uma reflexão profunda. Para ele, a leitura é um desvendamento e, a escrita, uma espécie de confissão do que aprendeu a ver.

Talvez Felipe escrevesse com a mesma precisão sem o insólito, mas este, representado pelo espelho, não somente o auxiliou a perceber o que para ele era a construção de uma leitura significativa, como lhe mostrou, de forma simples e clara, o que era escrever após o contato com tal tipo de leitura.

Livro Vestido

Cada texto que lemos, nos identificamos com o autor ou com a situação ocorrida, não importa quanto interessante for a leitura, de certa forma você encontra uma característica sua em um livro que escolheu, algo que combine com você, dando a impressão do vestido que ontem usou. Aquele que ainda tem seu perfume e um fio do seu cabelo.

Quando a gente escolhe um vestido e compra, é igual ao que a gente faz quando escolhe um livro. Não dá pra levar qualquer vestido, tem que escolher o vestido e o livro, tem que ler na capa, no desenho, no número de páginas. Com esse mesmo jeito, escrever é fazer o vestido com um molde do seu corpo ou de quem encomendou a roupa pra você. (Ana Carolina, aluna de CCONT)

Ana Carolina construiu a analogia ler/escrever/vestido. Com isso,

mostrou uma forma de leitura que se ajusta ao corpo do leitor, quem sabe ganhando o contorno de suas experiências, cultura, valores, modo de ser? Uma forma de ler que tira do leitor seu formato e seu perfume, talvez até guarde um fio de seu cabelo. Leitura poética.

Escrita também interessante, pronta para acatar o formato do corpo do leitor, ele como o autor ou outro que lhe pede o texto.

Ana Carolina transitou por leituras profundas e voltou com a fala carregada de poesia. Sem o insólito vestido, faria esse trajeto?

6.2 Em 2009: As Histórias de Ítalo e de Jady

Estrela

Ainda não inventaram algo que consiga nos transportar para outros lugares tão bem quanto um texto bem escrito. Textos são como estrelas, além de lermos o que de concreto está escrito, ele é capaz de nos mostrar os pensamentos de quem o escreveu e ainda criar cenários completamente diferentes para cada leitor. Assim também as estrelas brilham com lembrança, já podem até ter morrido, mas brilham com lembrança.

Cada vez que lemos deixamos um pedaço de nós mesmos, das nossas experiências, dos nossos desejos para brilhar junto com o texto. Sendo assim o texto é uma escrita conjunta entre quem escreve e quem lê, podendo assumir a forma de uma estrela. (Jady, aluna do curso de ADM)

Jady foi buscar no brilho das estrelas a analogia para leitura e escrita. Para a aluna, os textos retêm o brilho de quem o escreveu; mas também retêm a luz dos leitores que no corpo do texto deixam um pedaço de si. Assim Jady vê no tecido que se forma, no texto, uma escrita conjunta que enlaça quem escreve a quem lê.

Leitor e escritor se confundem nessa visão, amalgamando-se na construção de um texto/estrela. Linda imagem: seria construída sem o insólito?

Quebra muitas cabeças

Formas de quebra-cabeça, que para quem escreve podem ser diferentes de quem lê. O autor expressa no texto, os seus sentimentos, a sua imaginação, e nem sempre a pessoa que está lendo, tem a mesma imaginação, o mesmo sentimento, tendo outra interpretação do mesmo, saindo do

pensamento original do autor. Essa situação pode ser boa ou ruim, dependendo do que o autor quer expressar ou do que o leitor entenda. O autor pode estar querendo construir um quebra-cabeça pra expressar para o leitor os seus sentimentos, que jamaisalaria a alguém. Por isso faltam peças. Ao escrever, ele faz um quebra-cabeça com sua própria imagem em meio de tantas imaginações e desejos, que o texto pode sair bom ou ruim. Assim o leitor em sua ânsia infinita de entender os sentimentos que estão no texto e suas imaginações de leitor, às vezes pode acabar interpretando de forma contrária ao que o autor queria expressar. (Ítalo, aluno do curso de CCONT)

O texto, para Ítalo, é um quebra-cabeça montado por um autor que, com tal construção, propõe uma leitura que é, em última análise, uma imagem de quem o construiu. Há, pois, um autor inscrito em cada texto, alguém que se converte no quebra-cabeça que propõe.

Ao leitor, cabe a tarefa de aceitar o jogo-texto e descobrir aí o autor, no entanto, o desejo de quem lê pode levá-lo a outras interpretações que o autor não previu ao produzir o texto.

Nesse sentido, o que seria escrever? Dar-se a compreender, mesmo sabendo que aquele que lê vai impregnar o texto com sua própria imaginação, alterando a do autor. Mais uma vez, a metáfora construída por meio do insólito produziu um texto impregnado de poesia.

6.3 Em 2010: As Histórias de Caio e de Ingrid

Navio

Um texto, como um navio, pode nos levar a diversos lugares e a ter diversas conclusões e opiniões, devido às palavras mais rebuscadas que nele estiver, ou as mais simples. Assim, o texto pode ser um transatlântico ou um barquinho. Dependendo do leitor as opiniões podem ser divergentes, um leitor pode pensar que está no mar, mas está no rio, pode tirar a sua própria conclusão de pistas que muitas vezes iludem, outras são verdadeiras.

Desse jeito quem escreve vai deixando pistas que podem ser verdadeiras ou falsas. Um bom marinheiro e um bom leitor conseguem navegar e chegar no lugar que tem que chegar. (Caio, aluno de ADM)

Caio, provavelmente, apossou-se da metáfora “Ler é viajar” e escolheu um navio para construir sua analogia. O que chama a atenção na sua escolha são as pistas deixadas pelo navio na água, indícios muitas vezes

enganosos, capazes de causar confusão em certos marinheiros (leitores?) que procurar ler.

A leitura, para Caio, é a busca de prováveis rotas contidas nas marcas que o navio deixa na água; logo, é algo dinâmico e fluido que exige leitores-marinheiros capazes de conduzir a embarcação até o lugar planejado.

Escrever, por sua vez, é deixar pistas para um leitor que as encontrará; no entanto, quem escreve pode deixar indícios falsos ou verdadeiros.

Caio, enfim, pode ter partido e uma imagem já conhecida, mas conseguiu produzir imagens não esperadas.

Deserto com oásis

Todo texto é um deserto porque se olharmos bem nós temos uma visão do que ele esconde, mas o texto quer nos passar verdadeiramente, mesmo quando mostra ilusões. Olhando para o deserto nós temos uma visão, mas dependendo do ângulo em que estivermos de frente para o oásis podemos ter visões diferentes da primeira e da outra vez que olhamos. Assim é ler.

Escrever é mostrar somente uma parte de um determinado ambiente e nós mesmos temos que completar com o que conseguimos. Escrever o texto é assim. Nos mostra o superficial e nós com nossa imaginação temos que completa-lo. (Ingrid, aluna do curso de CCONT)

Ingrid começa com uma associação insólita: um texto é um deserto, entretanto não é o comum do deserto, isto é, a aridez que destaca. É o que ele tem de misterioso, suas imagens e oásis.

No contexto, ler é aventurar-se no deserto, assujeitar-se aos seus imprevistos e às ilusões que dele emanam, sempre com a certeza de que há algo que esconde e deseja mostrar. Ler também é saber que o texto oferece leituras que não se mostram sempre as mesmas, já que se relacionam ao ponto do qual são percebidas e ao número de vezes observadas.

Escrever é fazer o jogo do deserto, isto é, ocultar o que se pretende mostrar, revelando só uma parte e ficar à espera de alguém – um leitor – que se proponha a completar os espaços do texto.

6.4 Em 2011: As Histórias de Sabrina e de Roger

Um jardim

Texto é um jardim porque contem muitas características onde cada detalhe é importante para manter uma harmonia nas histórias escritas, apesar de muitas das vezes os detalhes passarem despercebidos, e até surgirem detalhes que ninguém estava afim de dizer, é o conjunto de detalhes que compõe os textos. Através de reflexos de nossos sentimentos criamos textos que podem mexer com os sentimentos de outras pessoas que vão ler.

Quem escreve é igual a um jardineiro que arruma os detalhes que quer, mas existe matinhos que aparecem no texto sem que o autor perceba. Acho que um bom autor percebe, mas deixa pra lá ou tira. (Sabrina, aluna de ADM)

Sabrina vê o texto como um jardim organizado por alguém – escritor– que escolheu o que poderia ficar ou deveria retirar de tal objeto. Assim admite que um autor pode não perceber ou conscientemente deixar, no texto que escreve, elementos não previstos. Afirma também que as emoções do escritor criam os textos, sendo elas capazes de interferir nos sentimentos de quem lê.

Ser leitor, nesse contexto, significa passear pelo jardim; deixar-se emocionar pelos detalhes que lá estão exatamente para sensibilizar.

Martelo

TODO TEXTO É UM MARTELO PORQUE... No texto, podemos expressar características própria, características e qualidades que as vezes não percebemos que temos e mesmo assim, expressamos nos textos. Dessa forma, transformamos o texto na nossa imagem, transformando o texto na imagem de algo que gostaríamos que acontecesse ou algo que gostaríamos de ter, refletindo os nossos desejos próprios entre outras coisas. Esquisito é que esse algo pode ser escrito e a gente não saber direito o que é, mas depois de escrito fica martelando e a gente descobre. Porque o texto não é de ficar quieto, ele martela na cabeça de quem lê até que uma ideia fique. (Roger, aluno de CCONT)

No texto de Roger, o insólito marca presença, desde o início, com o “martelo”. Para o aluno, ler é refletir, envolver-se com o texto, pensar e repensar, meditar sobre o que o objeto de leitura insinuou, até que fique um conceito, uma ideia, uma certeza. Nesse sentido, ler é refletir inúmeras vezes até descobrir algo que o texto contém, mas só oferta a quem se propõe a sofrer marteladas contínuas. É, pois, carregar a leitura depois de fechado o livro, até que uma ideia se fixe.

Escrever, no contexto, é expressar além da consciência. É dizer algo

que não se conhece, daí a necessidade de o autor ser também leitor e, conseqüentemente, sofrer com o martelo que criou.

6.5 Em 2012: As Histórias de Rogério e de Isabel

Lagos

Os textos muitas vezes são lagos que não nos reflete a verdadeira informação que ele quer passar, costuma dar o caminho e deixa que a gente dê o significado final a história.

É isso. O lago tem mais de uma margem e nós podemos escolher para qual vamos nadar. Como o final é dado por nós, se lermos a história duas vezes, podemos dar finais diferentes, assim como se nadamos duas vezes, podemos mudar a margem onde chegamos, pois o final é dado de acordo com o estado emocional que estamos no momento da leitura e a margem pra onde vamos é escolha de nossas necessidades ou vontades do momento. (Rogério, aluno de ADM)

Rogério vê os textos como lagos que nem sempre refletem as informações que querem passar, sendo necessário que o leitor se empenhe para descobrir-lhes a informação e o próprio sentido. Deve o texto oferecer o caminho e deixar que o leitor construa o significado final.

Tal leitor assemelha-se a um nadador que, a partir das escolhas propostas pelo texto e por seu próprio estado de espírito, escolhe finais para o que lê.

Escrever, no contexto, pode ser esconder algo no fundo do lago e assegurar-se da existência de finais vários e possíveis.

Costura

Todo texto é uma agulha com linha porque nos permite viajar para dentro daquilo que nos é oferecido. Através de cada leitura estamos buscando aumentar o nosso conhecimento, unido o que tínhamos ao novo. Buscando novas formas de prender, entender, interpretar, e argumentar. Diariamente nos deparamos com algumas situações em que o uso da agulha e linha se faz necessário assim como o livro, seja em pesquisas, conhecimentos ou até mesmo por prazer.

Concluo esse tema pensando que podemos trazer para nossas vidas coisas preciosas e engrandecedoras e em virtude de olhar para dentro de nós mesmos em busca daquilo que nos é favorável e cabível. (Isabel, aluna do curso de CCONT)

Isabel constrói uma analogia entre texto e agulha e linha. Para a aluna, o material lido é usado para aumentar o conhecimento. Em um processo que une o antigo – conhecimento já adquirido – ao novo.

Leitor, nesse espaço, é o que se aprofunda no conhecimento e, agindo de forma ativa e consciente, busca entender, argumentar e unir velhos a novos saberes. Tal leitor deve, ainda, buscar o autoconhecimento.

Escrever se inscreve na oferta de novas informações de que o leitor se utiliza tanto para ampliar informações quanto para se autoconhecer.

Acredita que toda leitura deva ter um princípio e um fim? Antigamente, a narrativa só tinha duas maneiras de terminar: [...] O sentido último a que remetem todas as narrativas comporta duas faces: o que há de continuidade na vida, o que há de inevitável na morte. (CALVINO, 1982, p. 314).



Figura 39 - *La voix du sang* (MAGRITTE, 1947)

Fonte : Disponível em : < www.mattesonart.com >. Acesso em: 25/03/2013.

Única em seu gênero no reino animal, a humanidade reúne toda sua espécie em uma única sociedade. Mas, ao mesmo tempo e paradoxalmente, a unidade do sentido se quebra, talvez porque ela começa a se realizar na prática, pelo contato e interação efetivos. Conectadas ao universo, as comunidades virtuais constroem e dissolvem constantemente suas micrototalidades dinâmicas, emergentes, imersas. (LÉVY, 1999, p.249)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se um viajante numa noite de inverno, distanciando-se de Malbork, debruçado na borda da costa escarpada, sem temer a vertigem e o vento, olha para baixo na espessura das sombras, em uma rede de linhas entrelaçadas em uma rede de linhas entrecruzadas sobre o tapete das folhas iluminadas pela lua em torno de uma fossa vazia _Que história aguarda, lá embaixo, seu fim? _ pergunta ele, ansioso por escutar o relato.(CALVINO, 1982, p.313)

A pesquisa, iniciada um ano antes da entrada no curso de Doutorado, dada a necessidade de atuar em AVAs, manteve uma relação intertextual com *Se um Viajante numa Noite de Inverno*, de Ítalo Calvino, e se voltou para os alunos que ingressam no ensino superior necessitando ainda aprimorar competências de leitura e escrita; no entanto – como foi percebido ao longo do trajeto – também poderia ser direcionada a alunos de cursos presenciais, incluindo o ensino básico.

Para auxiliar os estudantes recém-ingressos na universidade a aprimorarem competências de leitura e escrita, foram criadas oficinas *on-line* que se utilizaram de insólitos – o que produz estranhamento, o surpreendente, o incomum – como estratégia de leitura e de escrita. As oficinas, parte integrante de disciplinas semipresenciais, iniciaram-se em 2008 e continuam até a presente data.

Desde o início, as oficinas trabalharam com textos verbais e não verbais, estimularam a interação e a consciência da hipertextualidade em ambientes informáticos.

A proposta de utilização dos insólitos objetivou provocar no estudante o desejo da busca, da descoberta; enfim, desafiar o aluno para o diálogo com o texto. Nesse sentido, os insólitos serviram como elementos deflagradores de reação, de desconfiança, o que levou os estudantes a reagirem, formulando hipóteses, testando-as, ou ainda propondo soluções para as situações apresentadas.

Com o auxílio dos insólitos, os alunos perceberam – durante a elaboração de textos o ambiente virtual de aprendizagem – a importância das seis

propostas de Calvino para a escrita no século XXI: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

Esse conhecimento se deu de forma viva e relevante, rapidamente incorporado ao cotidiano dos alunos, visível tanto na construção de seus textos quanto na exigência com o texto do outro, pois a cada desvio dessas seis “leis” – nomenclatura criada por eles – que passaram a advertir os incautos e a exigir a modificação de determinada linguagem. Caso em que se situam também os textos anexados pelo professor na plataforma de ensino.

A utilização das seis propostas de Calvino trouxe, para a escrita dos estudantes, textos menores e mais consistentes que se apropriavam de recursos gráficos e visuais não somente para aumentar a visibilidade, mas também para garantir a exatidão da mensagem. Isso pôde ser comprovado com a comparação entre os textos produzidos nos períodos anteriores e posteriores às oficinas de insólitos.

Aprendizagem ativa, significativa foi, como se percebe, a primeira contribuição dos insólitos para o ambiente virtual de aprendizagem.

Faltava, entretanto, comprovar a eficácia dos insólitos como estratégia de leitura; feito a partir da contribuição dos estudantes que, durante as dez oficinas, redigiram relatos de sua vivência e estabeleceram conexões entre sua concepção de leitura e os procedimentos realizados ao ler um texto, isto é, seus protocolos de leitura.

A partir desses relatos, percebeu-se que a concepção de leitura e os métodos utilizados para ler se sincronizavam e se tornavam mais eficazes a cada atividade vivenciada na oficina de insólitos. De maneira geral, a atitude dos alunos revelou que houve aprendizado e consequente aprimoramento da leitura e da escrita.

A essa constatação somam-se outras: as oficinas foram constantemente repensadas e aprimoradas a cada semestre letivo. Das telas de Magritte às narrativas reflexivas e poéticas dos estudantes, os insólitos contribuíram não somente para ativar a interação entre alunos, mas também para fazê-los mais críticos em relação aos textos que liam e elaboravam.

As leituras realizadas no AVA tornaram-se mais produtivas, isto é, os fóruns de discussão passaram a mostrar um número expressivo de postagens

em que se evidenciavam tanto a realização de pesquisas na busca de material propício à argumentação quanto atenção centrada nas mensagens de colegas e professores.

É de suma importância esclarecer que os limites desta pesquisa são reconhecidos. O primeiro deles refere-se ao público-alvo: participaram das oficinas apenas alunos do primeiro período, o que significa um trabalho realizado por apenas um semestre letivo, sem que se estabelecessem quaisquer pontos de contato com outros períodos, o que proporcionou pouco tempo tanto para a consolidação das técnicas quanto para a observação do seu uso.

Além disso, as turmas sempre foram muito numerosas, o que dificultou a interação com cada um dos estudantes e a observação detalhada de suas *performances* no AVA.

O segundo limite deve-se à abrangência dos benefícios obtidos com o uso dos insólitos, isto é, não foi pesquisado se os estudantes, quando submetidos à leitura de textos sem insólitos, transferiam a aprendizagem que estes haviam proporcionado para outra leitura.

O terceiro limite origina-se do próprio desejo de ressignificação das oficinas *on-line* que, após constante avaliação, oferecia atividades diferentes a cada período letivo, o que impediu que a maioria das atividades fosse avaliada através da comparação do seu uso por mais de uma turma.

Outro limite advém do ensino semipresencial que se diferencia do ensino a distância não somente pelos momentos de presencialidade não virtual, quanto pela inexistência de uma equipe multidisciplinar que dê suporte ao trabalho realizado, o que implica a existência de um só professor ocupando os cargos de conteudista, *design* instrucional e tutor em turmas projetadas para o ensino presencial, isto é, muito grandes e com expectativas que não se coadunam com a autonomia desejada em turmas *on-line*.

Por outro lado, nos cinco anos em que as oficinas integram a disciplina semipresencial, observou-se que diminuiu a rejeição ao estudo na plataforma de ensino, o que implica maior facilidade ao lidar com a leitura e a escrita, embora alguns alunos ainda sintam muita dificuldade em aprender nesse ambiente.

Observa-se também que os insólitos, devido ao caráter problematizador que emprestam ao texto, atuam como estratégias educacionais

adequadas à hipertextualidade dos AVAs, contribuindo, de forma significativa, para desenvolver a autonomia do estudante que se envolve em pesquisas e na busca de soluções provisórias e negociadas em grupo, mas sempre confrontadas com os protocolos do objeto texto .

No que se relaciona à escrita, percebe-se ainda que os alunos costumam desenvolver – o que ficou evidente ao longo do primeiro período–, duas posturas diante dos insólitos: passam a utilizá-los em contextos que exigem ou que podem aceitar o estranhamento com a finalidade de provocar reações nos leitores, ou apenas fixam a forma convencional que os insólitos adulteraram frente a contextos que rejeitam inovações e levam essa constatação para todo e qualquer contexto.

Em vista disso, os insólitos tem-se mostrado propícios à construção de estratégias de leitura e escrita, maior contribuição desta pesquisa que aqui não se esgota, pois são inúmeras as alternativas que tal uso oferece. É imprescindível, no entanto, que a pesquisa se amplie e acompanhe a produção dos estudantes assim como a leitura que realizam por mais tempo, a fim de avaliar o impacto que as oficinas produziram.

Ao lado disso, é essencial que a pesquisa, em momentos posteriores, avalie a transferência das técnicas das oficinas *on-line* para a leitura de outros textos, de gêneros textuais diversos ou de mídias diversificadas.

As possibilidades advindas do uso dos insólitos como estratégia de leitura e escrita não param aí, transcendem os possíveis muros dos ambientes virtuais e da própria universidade e podem encontrar campo fértil nas turmas de ensino médio.

Por último, as perspectivas de continuidade do trabalho se colocam em nível pessoal e em nível de recomendação para futuros trabalhos. Em nível pessoal, a continuidade está prevista no prosseguimento dado às oficinas de insólitos na mesma instituição de ensino, bem como no interesse de ampliação da área de pesquisa, com expansão para turmas do ensino médio.

Quanto às recomendações para futuros trabalhos, pode-se, a partir da análise do processo e dos resultados, sugerir o estudo para turmas do ensino básico, tanto como auxiliar dos processos de leitura e de escrita, quanto como propiciadora da interdisciplinaridade. Ainda no ensino *on-line*, os insólitos podem

auxiliar professores conteudistas na construção de materiais impressos, prestando ainda bons serviços à construção da interface gráfica desses ambientes.

Enfim, são inúmeras as expansões da pesquisa, o que faz dela um ponto de partida tanto para o aprimoramento das oficinas *on-line*, quanto para a construção de outras possibilidades que, no momento, mal são vislumbradas, dadas as especificidades do ensino a distância.

Os capítulos que construíram o trabalho, à maneira de Calvino, mostram que as possibilidades aqui analisadas não encontraram seu término.

No último capítulo de *Se um Viajante numa Noite de Inverno* (1982, p.313), Ítalo Calvino reúne os títulos de todos os textos interrompidos que escrevera e dá voz ao sétimo leitor que desafia: “Acredita que toda leitura deva ter um princípio e um fim? “

A pesquisa, que manteve uma relação interdiscursiva com *O Viajante* de Calvino, também ouve a voz do sétimo leitor e a ele responde com a certeza de que o trabalho ainda se encontra em andamento e, sem dúvida, sofrerá muitas modificações durante a busca por respostas que, pela complexidade da leitura e do próprio ensino a distância, sempre serão provisórias.

O trajeto altamente promissor que se iniciou com a pesquisa, mas que longe está de se esgotar, provocou e ainda provocará muito questionamento e inúmeras reflexões, pois é possível prever que se num ambiente virtual de aprendizagem um estudante, distante da leitura de um AVA, vivencia novos contextos de leitura e escrita, debruçado na borda da significação e da significância, sem temer o dialogismo e a polifonia, olha para a espessura da transtextualidade onde a sombra se adensa numa rede de possibilidades entrelaçadas, na trama das oficinas iluminadas pelos insólitos, consegue vislumbrar outros caminhos. _ Que história guarda a narrativa desses alunos?

REFERÊNCIAS

- ABREU-FIALHO, AP ; MEYOHAS, J. *O uso da linguagem: Por que tanta preocupação e tanto cuidado?* Niterói: PIGEAD UFF, [20--]. Aula 05.
- ALONSO, CM; GALLEGU, DJ; HONEY, P. *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero, 2002.
- ANDRADE, CD. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: J. Aguilar , 1967.
- AUSUBEL, DP. *Educational Psychology: Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AZEVEDO, W. Panorama atual da educação a distância no Brasil. In.: *Conect@* - número 2 - setembro/2000. Disponível em: <http://www.revista.conecta.com/conectados/wilson_seminario.htm>. Acesso em: 02 fev.2013.
- BAKHTIN, M. A respeito de problemas da obra de Dostoiévski. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec ; Annablume, 2002.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BARRETO, CC. *Desenho instrucional em materiais didáticos impressos: uma boa ideia!* Niterói: PIGEAD,UFF, [20--]. Aula 02.
- _____. *Material impresso como recurso educacional: isso é história?* Niterói: PIGEAD, UFF, [20--]. Aula 0.
- BARROS, MCDM . *Linguística como padrão de escrita missionária. Cadernos de Linguagem e Sociedade*, n. 2., 1996.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *O rumor da língua*. Trad. António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Auro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: J. Zahar , 1998.
- BORMUTH, JR. *Cloze test readability: criterion reference scores*. Journal of Educational Measurement, 5, 1968.

BEHRENS, M; MORAN, JM; MASETTO, M. T. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus , 2000.

BRAGA, DB. *A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital*. In: MARCUSCHI, L A; XAVIER, AC. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez , 2010.

BRAGA, R. *A Cidade e a Roça*. Rio de Janeiro: Ed.do Autor, 1964.

_____. *Ai de ti, Copacabana*. Rio de Janeiro: Ed.do Autor, 1960.

_____. *200 Crônicas Escolhidas de Rubem Braga*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em : <www.uab.mec.gov.br > Acesso em: 22 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 4059 de 10 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União de 13 de dezembro de 2004, Seção 1, p.34.

CALVINO, I. *As Cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Cominciare e finire*. In: BARENGUI, Mario (Org.). Italo Calvino. *Saggi*. 1945-1985. Milano: Mondadori, 2001. v. 1, p. 734-753.

_____. *Cronologia*. In: _____. *Mondo scritto e mondo non scritto*. Milano: Mondadori, 2002.

_____. *La machine littérature*. Paris: Seuil, 1984. p. 62.

_____. *O cavaleiro inexistente*. In: _____. *Os nossos antepassados*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

_____. *O Castelo dos Destinos Cruzados*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. *Seis Propostas para o Próximo Milênio: Lições Americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Se um Viajante numa Noite de Inverno*. Tradução Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CAMPOS, MI. *Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas*. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

CAMPOS, PM. *Balé do pato e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 1998.

CARNEIRO, F. *Entre o cristal e a chama*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

CHAVES, ML.de R. *Que história aguarda, lá embaixo, do fim?... uma leitura de Se um viajante numa noite de inverno, de Ítalo Calvino*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CHARTIER, AM. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. 2. ed. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999. (Prismas).

_____. A escrita na tela: ordem do discurso, ordem dos livros e maneiras de ler. In: RETTENMAIER, M. e RÖSING, T. M. K. (Org.). *Questões de leitura no hipertexto*. Passo Fundo: UPF Ed., 2007.

_____. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. M. São Paulo: UNESP, 2002.

COELHO, LAL. *Afiando com o Livro*. In: *Design: Olhares sobre o livro*. COELHO, L A L.; FARBIARZ, A. (Org.). Teresópolis, RJ: Novas Idéias, 2010.

COLASANTI, M. *Uma ideia toda azul*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A. e QUEIROZ, EG de. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. *Revista FAE*, Curitiba, v.4, n.1, p.51-58, jan./abr. 2001.

CONDEMARÍN, M.; MILICIC, N. *Test de Cloze: procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. 2. ed. Santiago: Andrés Bello, 1994.

CONY, CH. *O Ato e o Fato: Crônicas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CORMIER, D. *Rhizomatic education: Community as curriculum*. Innovate 4 (5), Junho/Julho de 2008. Disponível em: < <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=550>>. Acesso em: 18 set. 2011.

CORREIA, AA. ; ANTONY,G. Educação hipertextual: diversidade e interação como material didático. In FIORENTINI, LMR.; MORAES, R de A. (Org). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSCARELLI, CV. Alfabetização e Letramento digital. In: COSCARELLI, CV ; RIBEIRO, AE. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

_____. *Entendendo a Leitura*. *Revista de estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 7-27. jan./jun. 2002.

_____. *Espaços hipertextuais*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO, 2., Belo Horizonte, jun. 2003. *Anais ...* Coord.: Eduardo F. Mortimer, Ana Luiza B. Smolka. Belo Horizonte: FAE,UFMG, 2003. CD ROM.

_____. Leitura, literatura e hipertextualidade. In.: *Veredas de Rosa III*. Belo Horizonte: CESPUC, 2007. ISBN 85-86480-55-X. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/GRosa.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2013.

_____. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

_____. NOVAIS, AE. *Leitura: um processo cada vez mais complexo*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

_____. RIBEIRO, AE. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CUNHA, NB. Pesquisas com teste de Cloze no Brasil. In: OLIVEIRA, KL.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, AAA. (Org.). *Compreensão de Leitura: o Cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

DOLABELA, F. *A ponte mágica: como Luísa, aos 11 anos, cria sua primeira empresa para realizar seu sonho*. São Paulo: M. Paglia, 2004.

_____. LIMA, M. *Empreendedorismo, Uma Forma de Ser: Saiba o que são empreendedores individuais e coletivos*. Brasília: AED, 2003.

_____. *Oficina do Empreendedor. A metodologia do ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*. São Paulo: Cultura, 1999.

_____. *O Segredo de Luísa*. São Paulo: Picture, 1999.

DOTTA, S. *Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet: estudo de caso de uma tutora em formação em uma disciplina a distância*. 2009. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DRUMMOND, B. *Gente Fina*. Rio de Janeiro: Desiderata, 2007.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. *Handbook of research on teaching*. London: Collier Macmillan Publishers, 1986.

FERNANDEZ, CT. Os métodos de preparação de material didático impresso para EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FERREIRA, R de S. *Mrs. Dalloway e as Horas: Narrativas Intercruzadas*, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível

em: <http://pos.letras.ufg.br/uploads/26/original_rejane_dissertacao.pdf>. Acesso em: 04 abr.2010.

FIORENTINI, LMR. A perspectiva dialógica nos textos educativos descritivos. In: _____; MORAES, R de A. (Org.). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIORIN, JL. O dialogismo. In: *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONTANILLE, J. *Semiótica do Discurso*. Trad. Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

FRANÇOIS, F. Dialogismo e romance ou Bakhtin visto através de Dostoiévski. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARDNER, H. *Cinco mentes para o futuro*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GENETTE, G. Palimpsestos: a literatura de segunda mão. Extratos traduzidos do francês por Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. *Cadernos do Departamento de Letras Vernáculas*, Belo Horizonte, 2005. Extratos: cap. 1, 2, 7, 40, 41, 45, 80.

GERALDI, JW. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GIORDAN, M. Estudo das interações Discursivas mediadas por um serviço de tutoria pela internet. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. , 2006, Recife. *Anais...* Recife: ENDIPE, UFPE, 2006.

GRICE, P. Lógica e argumentação. In: DASCAL., M. *Pragmática*. Campinas, SP: Unicamp, 1978. v.4

GRICE, P. *Lógica e conversação*. In: *Fundamentos metodológicos da linguística pragmática*. Trad. João Wanderley Geraldi. Campinas, SP: Unicamp, 1982. v.4

_____. Logic and Conversation. In: P. Cole and J.L. Morgan (Ed.). *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press. 1975. v.3

HARASIM, L. et al. *Redes de aprendizagem*. São Paulo: Senac, 2005.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multisemiotic practice. *Visual communication*, v. 2, n. 1, p. 29-57, 2003.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989a.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. *Oficina de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989b.

_____. *Texto e Leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.c.

_____. SIGNORINI, I. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, IGV. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOELLING, SB.; LANZARINI, JN. *Educação a distância: a linguagem como facilitadora da aprendizagem*. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. [Anais]. *Belo Horizonte*: [s.n], 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/b-f/educacao-a-distancia-a-linguagem-como-facilitadora.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEFFA, VJ. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra – Luzzatto, 1996.

LÉVY, P. *A Inteligência Coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *Educação e cybercultura*. [Sl: Sn,]1998. *Apud* GONÇALVES, MIR. *Internet em Educação*. Disponível em: <<http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/internet/colint.htm>>. Acesso em: 08 jan.2013.

_____. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).

LISPECTOR, C. *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MALARÉ, D. (Org.). *Estilos de Aprendizagem e Educação a Distância: Algumas Perguntas e Respostas?! Revista de Estilos de Aprendizagem*, n.5, v. 5, abr. de 2010.

MALARE, D. Estilo de Aprendizagem Colaborativo para o e-learning. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 12, n. 02, p. 31 – 43, jul. / dez. 2011. Disponível em <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/2402/1832>>. Acesso em: 07 jan./2012.

MARCONDES FILHO, C. *Para Entender a Comunicação: contatos antecipados coma nova teoria*. São Paulo: Paulus, 2008.

MARCUSCHI, L.A. A coerência no hipertexto. In: COSCARELLI, CV ; RIBEIRO, A E. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

_____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTIN-BARBEIRO. J. As formas mestiças da mídia. *Pesquisa FAPESP On-line*, ed.163, p. 10-15, set.2009. Entrevista concedida à Mariluce Moura.

MELO, NMFS. *Práticas de Letramento Digital na formação de professores: avanços e limites do uso das mídias digitais na sala de aula*. ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4., Sorocaba, 2011. [Anais]. Sorocaba, SP: Universidade de Sorocaba, 2011. Disponível em: <http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/76_NiceiaMelo.pdf> Acesso em: 16 mar. 2012.

MENDONÇA. MC. *Estudos Bakhtinianos e Análise do Discuso Francesa*. Disponível em: < <http://publicacoes.unifran.br/index.php/coleçãoMestradoEmLinguistica/article/ewFile/389/316> >. Acesso em :19 out. 2012.

MENEGASSI R.J. Conceitos de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. *Leitura e Ensino*. Maringá: Eduem, 2005.

MENEZES NETO, PE. *Universidade: ação e reflexão*. Fortaleza: UFC, 1983.

MORAES, V. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

MOREIRA, MER. *Saber narrativo: proposta para uma leitura de Italo Calvino*. Disponível em : < http://www.letras.ufmg.br/POSLIT/08_publicacoes_pgs/Em%20Tese%2012/Saber%20narrativo.pdf>. Acesso em: 23 fev.2013.

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORRONE, F V e CUNHA, AP. *As máximas de Grice e o processo de escrita*. Disponível em: < http://www.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/LA/LA_02000.pdf >. Acesso em: 27out.2012.

NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOVAIS, AEC. *Leitura nas interfaces gráficas de computador: compreendendo a gramática das interfaces*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, RP. Se um viajante numa noite de inverno: a escrita do leitor. *Revista Signo*, 20, 61-81. 1995.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. *Texto e discurso: os processos de desvendamento inferencial*. Disponível em :<http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_097.pdf> . Acesso em: 06 nov./2012.

PÉCORA, A. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREIRA, JT. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, CV.; RIBEIRO, AE. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema geral do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PINEL, H. *Psicologia Educacional: Alguns Textos Esparsos*. Belo Horizonte: NUEX-PSI, 2004. 1 CD-ROM

PIRES, J de A. Leitura e virtualidade: Tecendo entre as linhas da narrativa. In: *Design: Olhares sobre o Ivro*. COELHO, L. A. L.; FARBIARZ, A. (Org.). Teresópolis, RJ : Novas Ideias, 2010.

PLATÃO, SF ; FIORIN, JL. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1997.

PORTO, S. *Dez em Humor*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1968,

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo : Martins Fontes, 1988.

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

RIBEIRO, AEF. *Ler na tela: novos suportes para velhas tecnologias*, 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

RIBEIRO, AEF, VM. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003b.

_____. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*, 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIFFATERRE, M. A ilusão referencial. In.: *Literatura e Realidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1984.

_____. *A produção do texto*. Trad. Eliante Fitipaldi Pereira Lima de Paiva. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RODRIGUES, N. *A vida como ela é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RONAI, C. *Adeus ao Canalha Amarelo*. O Globo, Segundo Caderno, 5 de junho, 2008.

RYTHOWEM, M. *O desafio do dialogismo bakhtiniano a partir da articulação hipertextual dos gêneros discursivos em um ambiente de educação a distância (EaD)*. Brasília: UNB, 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2009-11-301500marcelorythowen.pdf>>. Acesso em: 19 out.2012.

RODRIGUES, S. *Linguagem, Significado e Funções*. Curso de Planejamento e elaboração de material impresso para EaD. Niterói: PIGEAD, UFF, [20--]. Aula 04.

SABINO, F. *O Homem Nu*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

_____. *As Melhores Crônicas*. Rio de Janeiro: Record, 1987.

SAMOYAUULT, T. *A intertextualidade*. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec, 2008.

SANTOS, AAA. *Evidências de validade de critério para o Teste de Cloze*, 2005. Monografia (Pós-graduação *Stricto-Sensu* em Psicologia) - Universidade São Francisco, São Paulo, 2005. Manuscrito não publicado.

SANTOS, EO. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. *Revista FAEBA*, v.12, no. 18, 2003. Disponível em <www.revistadafaeaba.uneb.br/antiores/numero18.pdf>. Acesso em 07 out. 2012.

SCLIAR, M. *A Casa das Ilusões Perdidas*. Folha de São Paulo, 14 de junho, 1999.

SERRES, M. *Os cinco sentidos: filosofia dos corpos misturados*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SOARES, Magda. Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 fev.2013.

SOERENSEN, C. *A Profusão Temática em Mikhail Bakhtin*: Dialogismo, Polifonia e Carnavalização. Disponível em: <www.unioeste.br/travessias> . Acesso em: 14 out. 2012.

SOTANG, S. *Sobre Fotografia*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____, M. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

TFOUNI, LV. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez, 2002.

TODOROV, T. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

TREVISAN, D. *Mistérios de Curitiba*. Rio de Janeiro: Record, 1979.

VALENTINI, CB; SOARES. EM do S. (Org). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

VERÍSSIMO. LF. *As Mentiras que os Homens Contam*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

XAVIER, A C dos S. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, LA. ; XAVIER, A C. (Org). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Letramento digital e ensino*. 2002. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos.htm>>. Acesso em: 05 de outubro 2012.

WELLS, G. *Dialogic inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

YUNUS, M. *O Banqueiro dos pobres: a Revolução do Microcrédito que ajudou os pobres de dezenas de países*. Trad. Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Ática, 2006.

ANEXO A

Dados aferidos pela equipe de apoio ao discente do UNIFESO (2008-2012)

Folha 1

1.pdf - Adobe Reader

Arquivo Editar Visualizar Janela Ajuda

68,6%

Ferramentas Comentário

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SERRA DOS ÓRGÃOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO

Mapa Perfil 2008 - 2012^{1º}
ADMINISTRAÇÃO

	2008/1 ^a	2008/2 ^a	2009/1 ^a	2009/2 ^a	2010/1 ^a	2010/2 ^a	2011/1 ^a	2011/2 ^a	2012/1 ^a
Idade	23	24	23	24	22	24	21	22	22
Sexo	Fem. 55% Masc. 45%	Fem. 53% Masc. 47%	Fem. 56% Masc. 44%	Masc. 56% Fem. 42%	Feminino	Feminino	Masc. 51% Fem. 49%	Masc. 51% Fem. 39%	Masc. 51,1% Fem. 48,9%
Cidade de Origem	Teresopolis	Teresopolis	Teresopolis	Teresopolis	Teresopolis	Teresopolis	Teresopolis	Teresopolis	Teresopolis
1. Que curso de Médio você fez?	Formação geral	Formação geral	Formação geral	Formação geral	Formação geral	Formação geral	Formação geral	Formação geral	Formação geral
2. Como você frequentou o Ensino Médio?	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública	Escola pública
3. Você frequentou curso pré-vestibular?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
4. Seu ingresso no UNIFESO ocorreu imediatamente após o término do Ensino Médio?	Não	Não	Não 40% Sim	Não	Não	Não	Não 41,5% Sim	Não	Não
Em quanto tempo?	8 anos	3,5 anos	3 anos	3 anos	2 anos	4 anos	2 anos	3 anos	3 anos
5. Quantas vezes você prestou vestibular?	1 vez	1 vez	1 vez	1 vez	1 vez	1 vez	1 vez	1 vez	1 vez
6. O fator que mais influenciou sua opção pelo UNIFESO	Residir na cidade	Residir na cidade	Residir na cidade	Residir na cidade	Residir na cidade	Residir na cidade/ Passar o melhor curso pretendido	Residir na cidade	Reside na cidade/ Possui o melhor curso pretendido	53,2% reside na cidade/ Possui o melhor curso pretendido
7. E a primeira faculdade que cursa?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

07:27
25/04/2013

ANEXO B

Dados aferidos pela equipe de apoio ao discente do UNIFESO (2008-2012)

Folha 2

2.pdf - Adobe Reader

Arquivo Editar Visualizar Janela Ajuda

1 / 1 68,6%

Ferramentas Comentário

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SERRA DOS ÓRGÃOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO

	2008/1.º	2008/2.º	2009/1.º	2009/2.º	2010/1.º	2010/2.º	2011/1.º	2011/2.º	2012/1.º
8. O que você espera do seu Curso?	Formação voltada para o mercado de trabalho	Formação voltada para o mercado de trabalho	Formação para educação continuada e mercado de trabalho	Formação para educação continuada e mercado de trabalho	Formação voltada para o mercado de trabalho	Formação voltada para o mercado de trabalho	Formação voltada para o mercado de trabalho	Formação voltada para o mercado de trabalho	Formação para educação continuada e mercado de trabalho
9. Nível de escolaridade dos pais									
Pai	Básico incompleto	Básico incompleto	Básico incompleto	Básico incompleto/ Médio completo	Básico incompleto	Básico incompleto	Básico incompleto/ Médio completo	Básico incompleto/ Médio completo	Médio completo/ Básico incompleto
Mãe	Médio completo/ Básico incompleto	Básico incompleto	Básico incompleto	Básico incompleto/ Médio completo	Básico incompleto/ Médio completo	Básico incompleto/ Médio completo	Básico incompleto/ Médio completo	Básico incompleto/ Médio completo	Médio completo/ Básico incompleto
10. Renda familiar média em salários mínimos	1 a 3	1 a 3	1 a 3	1 a 3	1 a 3	1 a 3	1 a 3 / 3 a 5	1 a 3	1 a 3
11. Qual a sua participação na vida econômica da família?	Trabalha	Trabalha	Trabalha (37% Não trabalham)	Trabalha (37% Não trabalham)	Trabalha (44% Não trabalham)	Trabalha (35% Não trabalham)	Trabalha (41,5% Não trabalham)	Trabalha (40% não trabalham)	Trabalha (31,9% Não trabalham)
12. Como pretende se manter no Curso?	Recursos próprios de família e FIES	Recursos próprios	Recursos de família e próprios	Recursos de família e próprios	Recursos próprios e da família	Recursos próprios e da família	Recursos de família e próprios	Recursos de família e próprios	Recursos de família e próprios
13. Como foi que você obteve este Curso?	Aptidão	Aptidão	Aptidão	Aptidão/ Indicação familiar	Aptidão	Aptidão	Aptidão/ Indicação familiar	Aptidão/ Indicação familiar	Indicação familiar/ Aptidão

25/04/2013 07:37

ANEXOS Mozilla... Monitor d... REFEREN... MÁSCAR... BLOCO 2... roteiro_ue... 2.pdf - A...

ANEXO C

Dados aferidos pela equipe de apoio ao discente do UNIFESO (2008-2012)

Folha 3

3.pdf - Adobe Reader

Arquivo Editar Visualizar Janela Ajuda

1 / 1 68,6%

Ferramentas Comentário

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SERRA DOS ÓRGÃOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO

	2008/1 ^o	2008/2 ^o	2009/1 ^o	2009/2 ^o	2010/1 ^o	2010/2 ^o	2011/1 ^o	2011/2 ^o	2012/1 ^o
14. Quais expectativas face à sua escolha são:	Melhores chances no mercado de trabalho / Sucesso profissional / Boa formação profissional	Bom formação profissional / Melhores chances no mercado de trabalho / Sucesso profissional	Melhores chances no mercado de trabalho / Boa formação profissional	Bom formação profissional / Sucesso profissional / Melhores chances no mercado de trabalho	Bom formação profissional / Melhores chances no mercado de trabalho	Melhores chances no mercado de trabalho / Boa formação profissional / Sucesso profissional	Sucesso profissional / Boa formação profissional / Melhores chances no mercado de trabalho	Bom formação profissional / Melhores chances no mercado de trabalho / Sucesso profissional	Melhores chances no mercado de trabalho / Sucesso profissional / Boa formação profissional
15. Quantos livros, em média, Anualmente são lidos por:									
Você	1 a 5	1 a 5	1 a 5	1 a 2	1 a 2	1 a 5	1 a 5	1 a 5	1 a 2
Pai	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Não sabe	Nenhum / Não sabe	Nenhum / Não sabe / 1 a 2	Nenhum / 1 a 2	Nenhum / 1 a 2	Nenhum
Mãe	Nenhum	1 a 2 / Nenhum	Nenhum / 3 a 5	1 a 2	Nenhum / 1 a 2	Nenhum / 1 a 5	Nenhum / 1 a 5	Nenhum / 1 a 5	1 a 2 / Nenhum
Irmãos	3 a 5	1 a 2	Não sabe / Nenhum	Não sabe / 3 a 5	Não sabe	Não sabe / 1 a 5	1 a 5 / Não sabe	3 a 5 / Não sabe	1 a 2 / 3 a 5
16. Qual o principal meio de informação:									
Você	Internet e TV	TV e Internet	TV e Internet	Internet	Internet	Internet e TV	Internet	Internet	Internet
Pai	TV	TV	TV	TV	TV	TV / Jornal	TV / Jornal	TV / Jornal	Jornal / TV
Mãe	TV	TV	TV	TV	TV	TV	TV	TV	TV

3

ANEXOS Mozilla Fire... Monitor da L... Microsoft ...roteiro_uej... 2.pdf - Ado... 3.pdf - Adob... PT 07:38 25/04/2013

ANEXO D

Dados aferidos pela equipe de apoio ao discente do UNIFESO (2008-2012)

Folha 4

4.pdf - Adobe Reader

Arquivo Editar Visualizar Janela Ajuda

1 / 1 68,6%

Ferramentas Comentário

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL SERRA DOS ÓRGÃOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO SERRA DOS ÓRGÃOS
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
NÚCLEO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO

	2008/1.º	2008/2.º	2009/1.º	2009/2.º	2010/1.º	2010/2.º	2011/1.º	2011/2.º	2012/1.º
17. Você domina uma língua estrangeira?	TV	TV	TV	TV e Internet	TV	TV/Internet	Internet / TV	Internet/ Não sabe	TV
18. A imagem que você tem do profissional da sua área é de:	Alguém que luta por exercer liderança	Alguém que luta por exercer liderança	Alguém que luta por exercer liderança	Alguém que luta por exercer liderança	Alguém que luta por exercer liderança	Alguém que luta por exercer liderança / ajudar o outro	Alguém que luta por exercer liderança	Alguém que luta por exercer liderança	Alguém que luta por exercer liderança
		Não, mas sente necessidade de aprender! Razoavelmente	Não, mas sente necessidade de aprender! Razoavelmente	Não, mas sente necessidade de aprender! Razoavelmente (37%)	Não, mas sente necessidade de aprender! Razoavelmente (39%)	Não, mas sente necessidade de aprender! Razoavelmente (38,5%)	Não, mas sente necessidade de aprender! Razoavelmente (43,4%)	Não, mas sente necessidade de aprender! Razoavelmente (47,5%)	Não, mas sente necessidade de aprender! Razoavelmente (38,3%)

07:40
25/04/2013

ANEXO E

Tradução de Dooling e Landman

Como gemas para financiá-lo, nosso herói desafiou valentemente todos os risos desdenhosos que tentaram dissuadi-lo de seu plano. “Os olhos enganam” disse ele, “um ovo e não uma mesa tipificam corretamente esse planeta inexplorado”. Então as três irmãs fortes e resolutas saíram à procura de provas, abrindo caminho, às vezes através de imensidões tranqüilas, mas amiúde através de picos e vales turbulentos. Os dias se tornaram semanas, enquanto os indecisos espalhavam rumores apavorantes a respeito da beira. Finalmente, sem saber de onde, criaturas aladas e bem vindas apareceram anunciando um sucesso prodigioso.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p.21.

APÊNDICE A

Notícia 1 com parágrafos alterados

1.1.1.1 Ambiente

2 Vazamento de petróleo no Golfo do México é de 5.000 barris por dia



Barcos tentam retirar o óleo que se espalha pelo Golfo do México, perto de Nova Orleans (AFP)

Ao menos 5.000 barris de petróleo estão vazando diariamente no Golfo do México, um volume cinco vezes superior ao estimado previamente, informou nesta quarta-feira a Guarda Costeira dos Estados Unidos. Pra você, pato com laranja. Pra sua frota não pagar o pato: Extra Diesel Aditivado Petrobrás."Descobriram um novo ponto de vazamento", assinalou o oficial Erik Swanson.

Os "seis mil metros" são a profundidade que deverá ser explorada pela Petrobras em águas profundas nos poços do pré-sal. Aprenda um pouco mais sobre gasolina antes de botar toda a culpa no seu carro. Agora imagine transformar esses 6 mil metros de profundidade em 6 mil metros de altitude. Foi o que fez a equipe responsável pelos anúncios, fazendo com que Nova Iorque, Paris e Rio de Janeiro parecessem uma daquelas imagens vistas pelos satélites do Google Earth.

Equipes de emergência iniciaram a queima controlada da gigantesca mancha de petróleo provocada pela explosão de uma plataforma no Golfo do México, diante da ameaça de o óleo chegar à costa da Louisiana.

"É incendiada com uma pequena boia que se desloca pela mancha e a inflama. A queima ocorre satisfatoriamente", disse o oficial da Guarda Costeira Cory Mendenhall sobre a operação para paliar os efeitos do vazamento provocado pelo afundamento da plataforma petroleira diante da costa americana, na quinta-feira passada.

Você investiria numa refinaria de petróleo um pouco antes da Segunda Guerra Mundial começar? Se a resposta for sim, mande o seu currículo para a gente.

Estragos - A drástica decisão de atear fogo à maré negra foi adotada após a mancha chegar a cerca de 40 quilômetros dos pântanos de Louisiana, hábitat de diversas espécies. Uma frota de barcos da Guarda Costeira e da companhia britânica de petróleo BP empurrava as partes mais densas da mancha para uma barreira flutuante resistente ao fogo. "O plano é queimar, de forma restrita e controlada, milhares de galões de petróleo, e cada operação dever durar cerca de uma hora", explicaram autoridades. Faça como a McLaren: pare, pense e troque de óleo.
Produto: Móbil 1 lubrificante e combustível

A Administração Nacional Oceânica e Atmosférica (NOAA) americana advertiu mais cedo que os fortes ventos de sudeste previstos para os próximos dias poderão empurrar a maré negra para os pântanos da Louisiana.

"Tudo azul" deixou de ser uma expressão para ser uma garantia.

A plataforma Deepwater Horizon, operada pela BP, afundou na quinta-feira passada 240 quilômetros a sudeste de Nova Orleans, dois dias depois de uma explosão que causou a morte de 11 trabalhadores. A queima da mancha de petróleo para proteger a costa provocará seus próprios problemas ambientais, criando enormes nuvens de fumaça tóxica e deixando resíduos no mar.

Na terça-feira, fracassaram as tentativas de fechar dois focos de vazamento no oleoduto ligado à plataforma, realizadas por quatro submarinos robotizados a 1.500 metros de profundidade. Recado da Texaco a todas as formas de energia: Não adianta se esconder que a gente acha.

(Com agência France-Presse)

Disponível em < <http://veja.abril.com.br/noticia/internacional/vazamento-petroleo-golfo-mexico-5-000-barris-dia> >. Acessado em: 30/04/2010.

APÊNDICE B

Notícia 2 com parágrafos alterados

Povo nômade emerge da floresta para provar a sua existência



Karapiru, um homem Awá que sobreviveu ao massacre de sua família por homens armados.

© Fiona Watson/Survival

Índios da pequena tribo Awá participarão de um protesto na Amazônia de 1º a 3 de agosto, para provar que eles existem e exigir que suas terras sejam protegidas de invasão.

O evento, chamado 'Nós existimos: Terra e Vida para os Caçadores e Coletores Awá', está sendo organizado pelo Conselho Indigenista Missionário, a igreja católica local e vários grupos indígenas. Um índio descerá de uma estrela colorida e brilhante/ De uma estrela que virá numa velocidade estonteante/ E pousará no coração do hemisfério sul, na América, num claro instante

Cerca de 100 índios Awá são esperados para participar do protesto. Para a maioria, será a primeira vez que deixarão suas comunidades na floresta.

O protesto acontecerá em Zé Doca, uma cidade perto do território Awá no Maranhão. É uma resposta a declarações do gabinete do prefeito negando que os Awá existem.

Os Awá são uma das duas únicas tribos de caçadores-coletores nômades remanescentes no Brasil. Mais de 60 Awá não têm qualquer contato com forasteiros e correm perigo devido a madeireiros ilegais. Um índio preservado em pleno corpo físico/ Em todo sólido, todo gás e todo líquido/ Em átomos, palavras, alma, cor, em gesto e cheiro /Em sombra, em luz, em som magnífico

Apesar de as terras Awá terem sido reconhecidas legalmente, os índios são alvo de madeireiros, que estão abrindo estradas nas florestas, e de colonos, que caçam os animais dos quais os Awá dependem, expondo os índios a doenças e violência.

Um juiz federal decidiu, em junho de 2009, que todos os invasores deveriam deixar o território Awá no prazo de 180 dias. No entanto, a decisão foi suspensa, e o desmatamento e invasões estão

umentando.

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos, não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio

Stephen Corry, diretor da Survival International, disse hoje: 'Negar a existência dos povos indígenas é uma profecia auto-realizável e pertence ao passado colonial. É também um crime: ao negar que eles existem, eles passam a 'não existir', e desaparecerão, como tantas tribos brasileiras no passado. Se o Brasil quer ser visto como uma liderança global, as autoridades não podem mais tolerar violações como esta'.

Disponível em: < <http://www.survivalinternational.org/ultimas-noticias/6516>>. Acesso em: 13maio 2010.

APÊNDICE C

Entrevista com parágrafos alterados

Entrevista – Zygmunt Bauman

O sociólogo afirma que é preciso acreditar no potencial humano para que um outro mundo seja possível

Dennis de Oliveira

Zygmunt Bauman é um dos pensadores contemporâneos que mais têm produzido obras que refletem os tempos contemporâneos. Nascido na Polônia em 1925, o sociólogo tem um histórico de vida que passa pela ocupação nazista durante a Segunda Guerra Mundial, pela ativa militância em prol da construção do socialismo no seu país sob a direta influência da extinta União Soviética e pela crise e desmoronamento do regime socialista. Atualmente, vive na Inglaterra, em tempo de grande mobilidade de populações na Europa. Professor emérito de sociologia da Universidade de Leeds, Bauman propõe o conceito de “modernidade líquida” para definir o presente, em vez do já batido termo “pós-modernidade”, que, segundo ele, virou mais um qualificativo ideológico.

Bauman define modernidade líquida como um momento em que a sociabilidade humana experimenta uma transformação que pode ser sintetizada nos seguintes processos: a metamorfose do cidadão, sujeito de direitos, em indivíduo em busca de afirmação no espaço social; a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para as de disputa e competição; o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal às intempéries da vida, gerando um permanente ambiente de incerteza; a colocação da responsabilidade por eventuais fracassos no plano individual; o fim da perspectiva do planejamento a longo prazo; e o divórcio e a iminente separação total entre poder e política. A seguir, a íntegra da entrevista concedida pelo sociólogo à revista CULT.

CULT – Na obra *Tempos líquidos*, o senhor afirma que o poder está fora da esfera da política e há uma decadência da atividade do planejamento a longo prazo. Entendo isso como produto da crise das grandes narrativas, particularmente após a queda dos regimes do Leste Europeu. Diante disso, é possível pensar ainda em um resgate da utopia?

Zygmunt Bauman – Para que a utopia nasça, é preciso duas condições. A primeira é a forte sensação (ainda que difusa e inarticulada) de que o mundo não está funcionando adequadamente e deve ter seus fundamentos revistos para que se reajuste. A segunda condição é a existência de uma confiança no potencial humano à altura da tarefa de reformar o mundo, a crença de que “nós, seres humanos, podemos fazê-lo”, crença esta articulada com a racionalidade capaz de perceber o que está errado com o mundo, saber o que precisa ser modificado, quais são os pontos problemáticos, e ter força e coragem para extirpá-los. Em suma, potencializar a força do mundo para o atendimento das necessidades humanas existentes ou que possam vir a existir.

CULT – Por que se fala tanto hoje de “fim das utopias”?

Bauman – É essa compaixão mal-entendida! O que é este mundo? Um pântano de enganos e traições, um escolho em naufragam a felicidade e as doces ilusões da vida. E o que é o convento? Porto de salvação e ventura, asilo da virtude, único abrigo da inocência e verdadeira felicidade... E deve uma mãe carinhosa hesitar na escolha entre o mundo e o convento?

CULT – O que isso significa para a humanidade de hoje?

Bauman – Ao contrário do momento em que um dos tipos passou a prevalecer, o caçador não podia cuidar do global equilíbrio das coisas, natural ou artificial. A única tarefa do caçador é perseguir outros caçadores, matar o suficiente para encher seu reservatório. A maioria dos caçadores não considera que seja sua responsabilidade garantir a oferta na floresta para outros, que haja reposição do que foi tirado. Se as madeiras de uma floresta forem relativamente esvaziadas pela sua ação, ele acha que pode se deslocar para outra floresta e reiniciar sua atividade. Pode ocorrer aos caçadores que um dia, em um futuro distante e indefinido, o planeta poderia esgotar suas reservas, mas isso não é a sua preocupação imediata, isso não é uma perspectiva sobre a qual um único caçador, ou uma “associação de caçadores”, se sentiria obrigado a refletir, muito menos a fazer qualquer coisa.

Estamos agora, todos os caçadores, ou ditos caçadores, obrigados a agir como caçadores, sob pena de despejo da caça, se não de sermos relegados das fileiras do jogo. Não é de admirar, portanto, que, sempre que estamos a olhar a nosso redor, vemos a maioria dos outros caçadores quase sempre tão solitária quanto nós. Isso é o que chamamos de “individualização”. E precisamos sempre tentar a difícil tarefa de detectar um jardineiro que contempla a harmonia preconcebida para além da barreira do seu jardim privado. Nós certamente não encontraremos muitos encarregados da caça com interesse nisso, e sim entretidos com suas ambições. Esse é o principal motivo para as pessoas com “consciência ecológica” servirem como alerta para todos nós. Esta cada vez mais notória ausência do jardineiro é o que se chama de “desregulamentação”.

CULT – Diante disso, a esquerda não tem possibilidades de ter força social?

Bauman – A mocidade é inexperiente, não sabe o que lhe convém. Tua filha lamentar-se-á, chorará desesperada, não importa; obriga-a e daí tempo ao tempo. Depois que estiver no convento e acalmar-se esse primeiro fogo, abençoará o teu nome e, junto ao altar, no êxtase de sua tranqüilidade e verdadeira felicidade, rogará a Deus por ti. (À parte:) E a legítima ficará em casa...

CULT – **Mas os sonhos persistem, não? O ser humano não pode viver sem acreditar em alguma coisa, ainda que seja algo fora do seu domínio imediato. E o desejo por um outro mundo possível persiste e mobiliza vários setores da sociedade, particularmente com a percepção cada vez mais forte das dificuldades de resolver os problemas da humanidade.**

Bauman – (adiantando-se)

O mundo é um pélogo de enganos e traições, um escolho em que naufragam as felicidades e as doces ilusões da vida... E o convento é porto de salvação e ventura, único abrigo da inocência e verdadeira felicidade... Onde está minha casaca

CULT – **Uma das características dos tempos líquido-modernos é a decadência do planejamento a longo prazo. É possível um pensamento crítico e uma utopia neste contexto de queda da perspectiva do planejamento?**

Bauman – Russel Jacoby propõe distinguir duas tradições, aparentemente coincidentes, mas não necessariamente ligadas, tradições do moderno pensamento utópico: o modelo (o projeto utopista de traçar o futuro em polegadas e minutos) e a tradição iconoclasta (os utopistas iconoclastas sonharam com uma sociedade superior, mas recusaram-lhe dar medidas precisas). Proponho que se mantenha o nome, como sugere Jacoby para o segundo, como tradição da utopia do “não projeto”. A característica definidora dessa tradição do segundo é a intenção de desconstruir, de desmistificar e, em última instância, de desacreditar os valores da vida dominante e suas estratégias de tempo, através da demonstração de que, contrariamente às crenças atuais, em vez de assegurarem uma sociedade ou vida superior, constituem um obstáculo no caminho para ambas.

Em outras palavras, o que eu proponho para descompactar o conceito de utopia iconoclasta, em primeiro lugar, é sobretudo a afirmação de uma possibilidade de uma outra realidade social – possibilidade ainda aterrada na revisão crítica dos meios e formas de apresentar a vida. Sendo este o principal interesse e a preocupação do utopista iconoclasta, não é de admirar que a alternativa ao atual permaneça incompleta; a principal causa do utopismo iconoclasta é a possibilidade de uma

alternativa à realidade social, apesar de o seu desenho estar pouco desenvolvido. As utopias iconoclastas, presumo, são abertas ou tacitamente o caminho para uma sociedade superior, não se conduzem por meio de desenhos ou conselhos, mas sim por meio da reflexão crítica sobre práticas e crenças existentes de forma a – para recordar uma ideia de Bloch – explicitar que “uma coisa está faltando” e assim “inspirar a unidade para a sua criação e recuperação”.

Disponível em < <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-zygmunt-bauman/>>. Acesso em 18/11/2013.

APÊNDICE D

Artigo de opinião com parágrafos alterados

Internet, famílias e escola: o equívoco da igualdade

Autora: M. Benedita Portugal e Melo

A centralidade que a escola tem, atualmente, na vida das famílias portuguesas e a penetração crescente das novas tecnologias no universo educativo encontram-se bem ilustradas no desabafo que recentemente ouvi da trabalhadora na caixa do supermercado enquanto aguardava a minha vez para ser atendida: *“Peço desculpa, mas nem sei o que faço. Pensava que era hoje que o meu filho saberia se passava ou não de ano, mas a professora faltou. É que ele precisa da nota desta professora. Estou aqui angustiada com isto. Sabe o que lhe digo? A escola devia chamar os pais para os informar e tirar-nos logo este peso de cima.... Passam o ano a mandar-nos informações e agora não nos dizem nada? Este ano é que tem sido sofrer. O meu rapaz ainda é muito imaturo e sentiu muito a transição para o 7º ano. Não quero que lhe falte nada. Fiz o esforço de comprar um computador e instalar a internet em casa para ele poder fazer os trabalhos, passei os fins-de-semana a mandá-lo estudar, mas parece que nem assim...”*.

Não foi tanto o interesse pelo percurso escolar do filho e a angústia perante a incerteza dos resultados do seu trabalho revelada por esta mãe que me chamou a atenção. Na verdade, o envolvimento crescente de todas as famílias no processo de escolarização dos seus descendentes tem vindo a ser salientado por várias pesquisas nacionais e internacionais. No que respeita a Portugal, investigações recentes demonstram inclusivamente como estamos longe do tempo em que se considerava que os estudos se destinavam apenas aos mais afortunados pela natureza ou pelo destino. O gerente de vendas recebeu o seguinte fax de um dos seus novos vendedores: 'Seo Gomis o crieite de Belzonte pediu mais quatrocenta pessa. Faz favor toma as providências, Abrasso, Nirso.' Aproximadamente uma hora depois, recebeu outro: 'Seo Gomis, os relatório di venda vai xega atrasado proque to fexando umas venda. Temo que manda treis miu pessa. Amanhã tõe xegando. Abrasso, Nirso.' No dia seguinte: 'Seo Gomis, num xeguei pucausa de que vendi maiz deis miu em Beraba. To indo pra Brazilha. Abrasso, Nirso.' No outro: 'Seo Gomis, Brazilha fexo 20 miu. Vo pra Frolinoplis e de lá pra Sum Paulo no vinhão das cete hora. Abrasso, Nirso'. E assim foi o mês inteiro. O gerente, muito preocupado com a imagem da empresa, levou ao presidente as mensagens que recebeu do vendedor. O presidente, um homem muito preocupado com o desenvolvimento da empresa e com a cultura dos funcionários, escutou atentamente o gerente e disse: - Deixa comigo, que eu tomarei as providências necessárias. E tomou. Redigiu de próprio punho um aviso e afixou no mural da empresa, juntamente com as mensagens de fax do vendedor: 'A parti de oje nois tudo vamo fazê feito o Nirso. Si priocupá menos em iscrevê serto, mod vendê maiz. Acinado, O Prizidenti.' A esmagadora maioria dos pais portugueses, independentemente da origem social, deseja agora que os seus filhos frequentem um curso superior e venha a possuir um diploma .

O que mais me despertou o interesse foi a relação quase linear entre a posse de computador e internet em casa e o sucesso escolar que parece ter sido estabelecida por aquela mãe.

Consultadas as estatísticas, verifiquei que um dos principais motivos que esteve na origem da rápida e crescente generalização do uso do computador e da internet na sociedade portuguesa, foi justamente a atitude positiva dos pais em relação às novas tecnologias e estes perceberem-nos como um instrumento importante na educação escolar . Por isso, se em 2002 somente 27% dos agregados domésticos tinham computador e 15% ligação à internet, em 2008 eram já 50% os que possuíam computadores e 46% os que detinham Internet .

A ideologia promovida pelo Estado Português na década de 2000, através das medidas desenvolvidas no Plano Tecnológico da Educação e nos programas e-Escola e e-Escolinha terá impulsionado bastante esta crença generalizada dos adultos na «bondade educativa» dos novos media. Sem pôr em causa a sua inegável utilidade, questiono, porém, se a forte apologia sobre eles realizada não deu origem a um efeito perverso: os pais transferirem para estes meios parte do seu papel de promoção da aprendizagem escolar.

Como a sociologia da educação tem amplamente demonstrado, muitas famílias não possuem os recursos culturais mais adequados para desenvolver algumas estratégias eficazes que muito contribuem para garantir o êxito educativo dos filhos: por exemplo, escolher a escola e/ou a turma que frequentam, inscrevê-los em determinadas atividades extracurriculares e realizar um apoio persistente e sistemático ao seu estudo. objeto de análise neste trabalho, evidenciam-se enormes dificuldades em tentar “salvar” o conceito mecânico quando diante de fenômenos elétricos. Aqui a força não mais é função exclusiva da distância, como observado o experimento de Rowland, há dependência também da velocidade, violando o ponto de vista mecânico, o qual se baseava “... inteiramente na crença de que todos os fenômenos pudessem ser explicados em termos de forças que dependiam exclusivamente da distância e não da velocidade.”

Assim, tal como “*mandar os filhos estudar*” não é condição suficiente para que isso efetivamente suceda, disponibilizar o computador e a internet para “*poderem fazer os trabalhos*” não constitui nenhuma garantia de que os jovens incorporem as representações dos adultos e percebam a internet como um complemento intelectualmente estimulante e indispensável para as tarefas académicas.

Na verdade, resultados de pesquisas demonstram que, para as gerações mais novas, a internet desempenha essencialmente um forte papel na estruturação dos seus tempos livres e na sustentação de novas formas de sociabilidades juvenis. Os jovens inquiridos por Almeida *et al* valorizaram mais o papel da internet para reforçar laços de amizade e solidariedade do que a sua função educativa e informativa: enquanto 85% declararam que a internet lhes permitia sobretudo reforçar os seus laços de conhecimento, 52% afirmaram utilizar a internet para realizar trabalhos da escola. 91% das crianças inquiridas por Ponte *et al* afirmaram que a sua principal ocupação na internet incidia na utilização do MSN Messenger.

Aparentemente alheios ao modo como a internet é utilizada pelas crianças e jovens, e com a melhor «boa vontade cultural», o que, afinal, cada vez mais famílias procuram reproduzir é o que vêem acontecer nas escolas: a tentativa de sedução dos estudantes para o trabalho escolar através do incentivo crescente à realização de trabalhos «de pesquisa» com o recurso à internet e da exposição de conteúdos disciplinares através de animados e coloridos “Power Points”. Aliás, nos estabelecimentos de ensino melhor equipados, os «arqueológicos» quadros negros de ardósia e giz foram já substituídos por quadros interativos e muitos alunos dominam melhor o teclado do seu portátil do que a caligrafia manual.

Importaria saber, no entanto, em que medida é que a utilização das novas tecnologias (re)concilia os estudantes com a escola e lhes permite atribuírem um sentido (renovado) ao trabalho escolar.

Para já, o que vários estudos demonstram é que um número crescente de pais, para que “*não falte nada*” aos seus filhos, super-equipa os seus quartos de diversos equipamentos eletrónicos, porventura julgando que isso poderá contribuir para a sua integração escolar: 60,8% das crianças e jovens portugueses dispõem de TV no quarto; 56,3% possui MP3 no quarto; 47,2% consola de jogos; 43,9% rádio; 43,5% de computador de mesa; 41,3% aparelhagem; 37% de ligação à internet; 36,1% leitor de CD/DVD e 18,4% de computador portátil .

Mas as mesmas pesquisas também evidenciam que o modo como o computador e a internet (e os outros media) são utilizados ainda está longe de ser socialmente uniforme, dependendo bastante dos níveis de capital cultural e económico das famílias. São, assim, as crianças cujos pais são empresários, quadros superiores ou desempenham profissões intelectuais e científicas que estão familiarizadas com a internet há mais anos eu mas, em contrapartida, são os que a utilizam menos tempo por dia, quer porque têm seu tempo livre bastante mais ocupado com outras atividades

(desportivas e artísticas), quer porque estão sujeitas a um maior controlo e maior número de regras por parte dos pais .

Naquele tempo dava-se o nome de bandeiras a essas caravanas de aventureiros que se entranhavam pelos sertões do Brasil, à busca de ouro, os brilhantes e esmeraldas, ou à descoberta de rios e terras ainda desconhecidos. A que nesse momento costeava a margem do Paraíba, era da mesma natureza; voltava do Rio de Janeiro, onde fora vender os produtos de sua expedição pelos terrenos auríferos.

Uma das ocasiões, em que os cavaleiros se aproximaram da tropa que seguia a alguns passos, um moço de vinte e oito anos, bem parecido, e que marchava à frente do troço, governando o seu cavalo com muito garbo e gentileza, quebrou o silêncio geral.

— Vamos, rapazes! disse ele alegremente aos caminheiros; um pouco de diligência, e chegaremos com cedo. Restam-nos apenas umas quatro léguas!

São também estes pais que conseguem desenvolver o tipo de apoio que traduz resultados mais positivos no trabalho escolar: ensinar os filhos a utilizar a internet, enciclopédia, o dicionário; ensinar como se estuda [5]. Portanto, e na prática, são sobretudo os alunos das classes médias os que usufruem de um acompanhamento em casa que lhes permite utilizar proveitosamente, do ponto de vista acadêmico, as novas tecnologias.

Disponível em: < <http://meuartigo.brasilecola.com/fisica/analise-critica-evolucao-fisicadeclinio-conceito-mecanico.htm>> . Acessado em 26/06//2011.

APÊNDICE E

Editorial com parágrafos alterados

Editorial 2011

Iniciamos mais um ano
e devemos estar preparados
pelo que virá em 2011,
que promete ser o ano de estruturas,
por isso estamos
a todo vapor
para realizar
e trazer
novas idéias, novas propostas, novas possibilidades de atuação
para intensificar o mercado de eventos, turismo, comunicação e entretenimento da cidade de Juiz de Fora. Trabalhar, trabalhar, trabalhar... para transformar idéias em ações abrindo campos de discussão e inovação e dessa forma ampliar a capacidade do mercado, esse é o nosso objetivo para 2011.

É fundamental destacar que não vamos trabalhar sozinhos, a importância das parcerias é muito grande, no sentido de concretizar iniciativas que promovam o desenvolvimento aumentando a qualidade profissional de nossas ações. Empresas que canalizam investimentos em propostas bem estruturadas contribuem para o crescimento do mercado de uma forma geral, criando uma rede de contato que só tende a agregar à economia e à sociedade. Não é a toa que estamos no século das relações!

É através dessa troca de serviços que é construída a base econômica
Eco
Nômica
Mi
Cá?

de uma região, independente do setor que a empresa atue é importante ter a consciência de que é melhor atuar de forma competente através de parcerias do que trabalhar sozinho de forma medíocre. Temos, portanto, um desafio pela frente, o de agregar parceiros e proporcionar oportunidades de negócios e de networking, para explorar de forma mais intensa o potencial empreendedor da cidade de Juiz de Fora.

Disponibilizamos

Disibi

Si

Ponibi

Zamos

Biza, então, o espaço deste site às publicações referentes a empreendedorismo, marketing, comunicação, eventos, turismo, sustentabilidade, novas iniciativas...enfim,

Vcdfrtg

Cfbstfj

Çpkjgbg

Catnde

Só!

a todas as informações que considerarmos válida para estimular e entrelaçar idéias e ações que tenham a capacidade de modificar, agregar e intensificar o mercado local.

Que venha 2011...

Seja bem-vindo

Carlos Roberto Zanini

Disponível em: < http://www.atointerativo.com.br/~zeventos/?page_id=1159>. Acesso em 14/09/2011.

APÊNDICE F

O poder da validação

"_____ permite que pessoas sejam
_____ pelo que realmente são, _____
Não pelo que gostaríamos que fossem"

Todo mundo é inseguro, _____ exceção. Os
superconfiantes simplesmente _____ melhor. Não
escapam pais, _____ chefes nem colegas de
_____. Afinal, ninguém é de _____. Paulo
Autran treme nas _____ nos primeiros minutos de
_____ apresentação, mesmo que a
_____ já tenha sido encenada _____
vezes. Só depois da _____ risada, da primeira reação
_____ público, é que o _____ relaxa e
parte tranquilo _____ o resto do espetáculo.
_____, para ser absolutamente sincero,
_____ inseguro a cada artigo _____
escrevo e corro desesperado _____ ver os primeiros e-
mails _____ chegam.

Ilustração Ale Setti



Insegurança é o problema _____ número 1. O mundo _____ muito menos
neurótico, louco _____ agitado se fôssemos todos _____ pouco menos
inseguros. Trabalharíamos _____, curtiríamos mais a vida, _____ a vida
mais na _____. Mas como reduzir essa _____?

Alguns acreditam que estudando _____, ganhando mais, trabalhando mais
_____ o problema. Ledo _____, por uma simples razão: _____
não depende da gente, _____ dos outros. Está totalmente _____ de nosso
controle. Por _____ segurança nunca é conquistada _____, ela é sempre
temporária, _____.

Segurança depende de um _____ que chamo de "validação", _____
para os estatísticos o _____ seja outro. Validação estatística _____
certificar-se de que um _____ ou informação é verdadeiro, _____ eu uso
esse termo _____ seres humanos. Validar alguém _____ confirmar que
essa pessoa _____, que ela é real, _____, que ela tem valor.

_____ nós precisamos ser validados _____ outros, constantemente.
Alguém tem _____ dizer que você é _____ ou bonita, por mais
_____ ou bonita que você _____. O autoconhecimento, tão decantado
_____ filósofos, não resolve o _____. Ninguém pode autovalidar-se, por
_____.

Você sempre será um _____, a não ser que _____ o validem como alguém.
_____ o outro significa confirmá-lo, _____ dizer: "Você tem significado
mim". Validar é o _____ um namorado ou namorada
_____ quando lhe diz: "Gosto _____ você pelo que você
_____". Quem cunhou a frase "_____ trás de um grande
_____ existe uma grande mulher" (_____ vice-versa) provavelmente estava

pensando _____ poder de validação que _____ uma companheira amorosa e _____ no dia-a-dia poderá dar. _____ simples olhar, um sorriso, _____ singelo elogio são suficientes _____ você validar todo mundo. _____ tão preocupados com a _____ insegurança que não temos _____ para sair validando os _____. Estamos tão preocupados em _____ que somos o "máximo" _____ esquecemos de dizer a _____ amigos, filhos e cônjuges _____ o "máximo" são eles. _____ o saco de quem _____ gostamos, esquecemos de validar _____ que admiramos.

Por falta _____ validação, criamos um mundo _____, onde se valoriza o _____ e não o ser. _____ falta de validação, criamos _____ mundo onde todos querem _____ ou dominar os outros _____ busca de poder.

Validação _____ que pessoas sejam aceitas _____ que realmente são, e _____ pelo que gostaríamos que _____. Mas, justamente graças à _____, elas começarão a acreditar _____ si mesmas e crescerão _____ ser o que queremos.

_____ quisermos tornar mundo _____ inseguro e melhor, precisaremos _____ e exercitar uma nova _____: validar alguém todo _____. Um elogio certo, um _____, os parabéns na hora _____, uma salva de palmas, _____ beijo, um dedão para _____, um "valeu, cara, valeu".

_____ já validou alguém hoje? _____ comece já, por mais _____ que você esteja.

Stephen Kanitz é *administrador* (www.kanitz.com.br)

Disponível em: < http://veja.abril.com.br/200601/ponto_de_vista.html>. Acesso em 04/02/2011.

APÊNDICE G

Vacas

São máquinas eficientes para _____ transformação de erva em _____.
 E têm, se comparadas _____ outros tipos de máquinas, _____
 indiscutíveis. Por exemplo: são _____, e quando se tornam _____, a
 sua “hardware” pode _____ utilizada na forma de _____, couro e outros
 produtos _____. [...] O seu manejo não _____ custoso e não requer
 _____ altamente especializada. São sistemas _____ muito
 complexos mas funcionalmente, _____ simples. [...]

Embora tenham certas desvantagens _____ (por exemplo: sua reprodução
 _____), e certos distúrbios funcionais _____ intervenção de especialistas
 universitários _____ caros) podem ser considerados _____ protótipos
 de máquinas do _____, que serão projetadas por _____ tecnologia
 avançada e informadas _____ ecologia. Com efeito, podemos _____
 desde já que vacas _____ o triunfo de uma _____ que aponta para o
 _____.

(Vilém Flusser)

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989, p.39.