

HANS PEDER BEHLING

**COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NO CIBERESPAÇO:
ANÁLISE DE CURSO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNISUL
VIRTUAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Márcia Cruz

PALHOÇA, 2006

HANS PEDER BEHLING

**COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO
AMBIENTE VIRTUAL:
UMA ABORDAGEM NEO-PRAGMATISTA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça – SC, ____ / ____ / ____

Profa. Dra. Dulce Márcia Cruz
Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça

Prof. Dr. Aldo Litaiff
Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça

Prof. Dra. Roseméri Laurindo
Universidade Regional de Blumenau, Blumenau

DEDICATÓRIAS

Ao meu pai, exemplo de disciplina, juventude, vitalidade, sabedoria e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Dulce Márcia Cruz, pela dedicação, bom humor e por ter acreditado no projeto de pesquisa do processo seletivo do Mestrado em Ciências da Linguagem da UNISUL (turma 2004) que deu origem a esta dissertação.

A todos os colegas: da UNIASSELVI; da FURB, (em especial aos professores Dr. Clóvis Reis, Dr. Djalma Patrício, e Msc. Celso Kraemer, que em diversas situações contribuíram com idéias, bibliografias e palavras de estímulo embasadas em seus próprios trabalhos acadêmicos e experiências empíricas); e da UNISUL (em especial à professora Kênia Cabral por ter me apresentado este programa de mestrado e ao professor Dr. Antônio Carlos pelas críticas e debates). À MODEM FURB, pelo treinamento e pelas oportunidades de aplicar os conhecimentos adquiridos no mundo virtual); à UNISUL VIRTUAL, por disponibilizar prontamente o material da coleta para a análise do estudo de caso).

Às famílias Flohr, Sprung e Manske, pela estrutura oferecida durante o período das aulas presenciais do mestrado e durante a elaboração desta dissertação, principalmente à Leticia pela hospitalidade e ao Erich pela amizade incondicional.

Às famílias Selke e Valentim, e à Val, pela amizade e pelas discussões que permitiram o aprofundamento de algumas questões.

Aos meus pais, Veno e Chirle, aos meus irmãos Franz e Mark, e principalmente à minha namorada Monica, pelo amor, apoio, estrutura e paciência, mesmo nos momentos em que estive mais alienado, egoísta e dedicado a este trabalho.

EPÍGRAFE

Em cada texto escrito desenvolvido sob forma de livre discurso são pinçáveis aparentes contradições quando se arrancam partes isoladas do seu conjunto e se as compara entre si, contradições essas que aos olhos daquele que se abandona ao julgamento de outros projetam por sua vez uma lua prejudicial sobre esses escritos, mas que se resolvem muito facilmente para aquele que se apoderou da idéia no seu todo. (Kant, 1974, p.51)

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi promover uma leitura da comunicação e das linguagens em cursos de EaD (educação a distância) no ambiente virtual, visando a elaboração de um instrumento de leitura com base em alguns dos principais conceitos filosóficos do neo-pragmatismo, em comparações e confrontos com outras teorias. O trabalho evoluiu uma pesquisa exploratória e um estudo de caso. A revisão bibliográfica apresentou os fundamentos e origens do neo-pragmatismo; conceituou e definiu ambientes virtuais do ciberespaço e a EaD nestes ambientes. O objeto escolhido para o estudo de caso foi a disciplina Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas do curso de especialização em Metodologias em EaD, oferecido a distância pela Unisul Virtual. A coleta dos dados do estudo de caso foi realizada *on-line* e apresenta telas da interface gráfica do ambiente (espaços interativos) bem como telas e transcrições com passagens de diálogos (espaços interacionais). Descobriu-se que a comunicação é uma das características mais distintivas do ambiente virtual, pois os intercâmbios simbólicos entre os interlocutores e entre eles e as máquinas permitem constantes ressignificações. A EaD em AVAs (ambientes virtuais de aprendizagem) pressupõe uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem. Isso implica numa troca generalizada de saberes baseada no diálogo e na pesquisa, exige a participação da comunidade de aprendizagem no processo pedagógico e a mudança no perfil dos agentes: o professor passa a ser uma instituição coletiva e o aluno deve assumir uma postura mais ativa e autônoma. Apesar disso, o diálogo e a autonomia são mais a exceção do que a regra, gerando um paradoxo a ser resolvido na EaD em AVAs: por um lado a necessidade de coisificação do ambiente, por outro a impossibilidade de coisificação dos diálogos. No estudo de caso, observou-se um esforço em resolver este paradoxo: apesar do ambiente apresentar uma tendência para a produção industrial e seriada (pois somente os materiais comuns a todas as disciplinas apresentam um grau maior de interatividade), as interações são tratadas com grande abertura e importância. A triangulação davidsoniana foi o princípio do neo-pragmatismo que serviu como instrumento de análise (limitando-se aos espaços interacionais e excluindo os espaços interativos pelas próprias características do instrumento). Assim, a análise privilegiou os momentos de comunicação entre os agentes na Unisul Virtual, a exemplo dos diálogos que acontecem nas ferramentas *Chat*, Tutor, Monitor, Secretaria, Turma e Exposição. O *Chat*, o Fórum e um *Blog* (ferramenta externa ao ambiente da Unisul Virtual utilizado na disciplina) mereceram atenção na análise por apresentarem maior seqüência e continuidade nos diálogos.

Palavras-chave: comunicação, neo-pragmatismo, EaD no ambiente virtual.

ABSTRACT

The target of this dissertation was to promote a lecture of communication and languages used in e-studying in the virtual environment, looking forward to elaborate a reading instrument based in some of the main philosophical concepts of neo-pragmatism, comparing and confronting other theories. The work involved an exploratory search and a case. The bibliographical source presented the fundamentals and origins of the neo-pragmatism; cyber virtual environments were conceptually defined in these environments. The chosen object to study was the discipline of Learning Communities and Pedagogical Strategies offered by the course to specialize in Methodologies in e-studying, performed virtually by Unisul Virtual. The data to study the case was searched on-line and presents graphic interface screens of the environment (interactive places) as well as transcription screens with dialogue passages (interactive places). It was discovered that communication is one of the most distinctive characteristics of the virtual environment because the symbolic exchanges between the interlocutors and between them and their machines allow constant resignifying. The e-studying in VEs (Virtual Environments) suppose a learning target changing. It implies a generalized knowledge exchange based on dialogue and search, it demands the participation of the learning community, in the pedagogical process and a changing in the agent's profile: the teacher becomes a collective institution and the student must take a more active and autonomic stance on. In spite of this, the dialogue and autonomy are an exception proving the rule, generating a paradox to be solved in e-studying in Virtual Environments: in one side the need to name things of the environment, and on the other side the impossibility to name things in dialogues. Studying the case, an effort to solve this paradox was noticed: in spite of the environment present a tendency for industrial manufacturing and serial (because only common materials to all disciplines would present a higher interactivity), the interactions are widely treated and have much importance. The Davidsonian triangle was the principle of the neo-pragmatism that was an instrument to analyze (limiting itself to interactive places and excluding the interactive spaces by the own characteristics of the instrument). Therefore the analysis privileged the communication moments between the agents of Unisul Virtual, i.e. the dialogues that happen using the tools for Chat, Tutor, Monitor, Secretariat, Group and Exhibition. The Chat, Forum and a Blog (external tool used by Unisul Virtual in the discipline) deserve closer attention in the analysis because they present more sequences and continuity in the dialogs.

Key words: communication, neo-pragmatism, e-studying in the Virtual Environment

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	EXPOSIÇÃO DO ASSUNTO.....	10
1.2	DEFINIÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA.....	12
1.2.1	<i>QUESTÕES DE PESQUISA.....</i>	<i>14</i>
1.2.2	<i>PRESSUPOSTOS.....</i>	<i>15</i>
1.3	OBJETIVOS.....	15
1.3.1	<i>OBJETIVO GERAL.....</i>	<i>15</i>
1.3.2	<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</i>	<i>15</i>
1.4	JUSTIFICATIVA.....	16
1.5	METODOLOGIA.....	17
1.6	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	18
2	FILOSOFIA, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO.....	20
2.1	OS PROBLEMAS FILOSÓFICOS E A LINGUAGEM.....	21
2.1.1	<i>OS GREGOS.....</i>	<i>22</i>
2.1.2	<i>OS RACIONALISTAS.....</i>	<i>24</i>
2.2	O PRAGMATISMO.....	30
2.3	DO PRAGMATISMO AO NEO-PRAGMATISMO.....	33
2.4	A FORMAÇÃO DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM.....	37
2.5	O NEO-PRAGMATISMO, A COMUNICAÇÃO E A LINGUAGEM.....	50
3	O CIBRESPAÇO E A CRIAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL.....	55
3.1	A CAMINHO DA VIRTUALIDADE.....	56
3.2	O DIGITAL E A SIMULAÇÃO.....	60
3.3	MULTIMÍDIA E HIPERMÍDIA.....	62
3.4	O CIBERESPAÇO E O AMBIENTE VIRTUAL.....	64
3.4.1	<i>PROPRIEDADES DO AMBIENTE VIRTUAL.....</i>	<i>67</i>
3.4.2	<i>OS PRAZERES ESTÉTICOS DO AMBIENTE VIRTUAL.....</i>	<i>69</i>
3.4.2.1	<i>IMERSÃO.....</i>	<i>70</i>
3.4.2.2	<i>AGÊNCIA E NAVEGAÇÃO ESPACIAL.....</i>	<i>71</i>
3.4.2.3	<i>TRANSFORMAÇÃO.....</i>	<i>73</i>
3.4.3	<i>A LINGUAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL.....</i>	<i>75</i>
3.4.3.1	<i>NÃO-LINEARIDADE.....</i>	<i>77</i>
3.4.3.2	<i>INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE.....</i>	<i>79</i>
3.4.3.3	<i>HETEROGENEIDADE DO HIPERTEXTO.....</i>	<i>80</i>
3.4.3.4	<i>INTERFACES.....</i>	<i>81</i>
3.4.3.5	<i>A AUTORIA HIPERMIDIÁTICA.....</i>	<i>82</i>
3.4.3.6	<i>RELAÇÃO MENSAGEM/ESPAÇO/TEMPO.....</i>	<i>87</i>
3.4.4	<i>A COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL.....</i>	<i>88</i>
3.4.4.1	<i>A QUESTÃO DA SIGNIFICAÇÃO.....</i>	<i>90</i>
3.4.4.2	<i>COMUNIDADES VIRTUAIS.....</i>	<i>92</i>

3.4.4.3	DIÁLOGO	94
3.5	COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL DO CIBERESPAÇO	95
4	EAD NO AMBIENTE VIRTUAL DO CIBERESPAÇO	99
4.1	INSTITUIÇÕES DE EAD	102
4.2	ESTRUTURA	102
4.2.1	TECNOLOGIAS	102
4.2.2	QUESTÕES ECONÔMICAS	104
4.2.3	QUESTÕES PEDAGÓGICAS	106
4.2.3.1	GRUPOS / COMUNIDADE.....	110
4.2.3.2	APRENDIZAGEM	110
4.3	DIÁLOGO.....	113
4.4	MATERIAIS DE EAD NO CIBERESPAÇO	114
4.4.1	TEXTOS.....	116
4.4.2	AVALIAÇÃO.....	117
4.5	AGENTES DE EAD.....	118
4.5.1	O EDUCADOR.....	119
4.5.2	O EDUCANDO	122
4.6	QUESTÕES ESPAÇO-TEMPORAIS.....	123
4.7	O ESPETÁCULO DA EAD	124
5	ANÁLISE DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM EM CURSOS DE EAD NO AMBIENTE VIRTUAL	128
5.1	O OBJETO DE ESTUDO.....	129
5.1.1	O AVA DA UNISUL VIRTUAL.....	132
5.1.2	A INTERATIVIDADE NA UNISUL VIRTUAL	134
5.1.3	A INTERAÇÃO NA UNISUL VIRTUAL	137
5.1.4	OS AGENTES DA UNISUL VIRTUAL.....	140
5.1.5	O CURSO E A DISCIPLINA ESCOLHIDOS	141
5.2	METODOLOGIA DA ANÁLISE	146
5.3	ANÁLISES DAS TROCAS DE PROPOSIÇÕES NO AVA	147
5.3.1	MONITORIA E TUTORIA.....	149
5.3.2	EXPOSIÇÃO.....	154
5.3.3	O FÓRUM.....	156
5.3.4	O CHAT.....	159
5.3.5	O BLOG.....	164
5.3.6	QUESTÕES DIVERSAS	169
6	CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	176
	REFERÊNCIAS	180

1 INTRODUÇÃO

1.1 EXPOSIÇÃO DO ASSUNTO

Esta dissertação pretende apresentar uma leitura da comunicação e das linguagens em cursos de EaD (educação a distância) no ambiente virtual do ciberespaço, utilizando como instrumento de leitura alguns dos principais conceitos filosóficos do neo-pragmatismo em comparações e confrontos com outros conceitos filosóficos. A gênese deste trabalho está ao mesmo tempo nas concepções neo-pragmatistas, em seus conceitos de verdade, linguagem, representação e comunicação; no constante desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (especificamente o computador e a Internet – tecnologias a serviço da construção de um ambiente que permite interações comunicacionais interpessoais sem precedentes); nas linguagens e nos efeitos comunicacionais resultantes da utilização destas tecnologias, especialmente em situações pedagógicas. Por esta razão, mesmo sendo uma investigação realizada num curso de Ciências da Linguagem, será preciso buscar referenciais teóricos da comunicação, da educação, da filosofia e das tecnologias informáticas que possibilitam o ambiente virtual do ciberespaço, lembrando que não devem interessar neste estudo nem as tecnologias e nem a educação em si, mas a comunicação e a linguagem.

Esta abordagem interdisciplinar deve interessar aos estudiosos da linguagem por considerar as tecnologias de virtualização como vetores de novas possibilidades comunicacionais e educacionais. O estudo insere-se na linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Mídia do Mestrado em Ciências da Linguagem da UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina e espera contribuir com aqueles que se sentem insatisfeitos com a subutilização das tecnologias e das possibilidades de linguagens delas provenientes. Os que acreditam na construção do ciberespaço enquanto ambiente virtual sempre imperfeito e inacabado, ou seja, em constante evolução, e à espera de novas estéticas e de linguagens mais adequadas, de modo que possam amplificar os efeitos comunicacionais e, possivelmente, contribuir com as atitudes de fruição dos seus usuários.

Alguns problemas na comunicação são provocados por razões que envolvem a personalidade e as crenças dos interlocutores, outros, devido a problemas no uso de linguagens ou de tecnologias. Promover pesquisas na área da linguagem parece uma estratégia adequada na busca da solução de alguns desses problemas, que, por outro lado, tendem a aumentar sem a utilização adequada das tecnologias e das linguagens para a comunicação.

Como outras tecnologias empregadas em comunicação buscaram integração, e não a substituição das formas presenciais, as tecnologias de EaD no ciberespaço, ao invés de inaugurar uma nova educação, integram-se às formas já existentes, buscando auxiliar na resolução de problemas. Esta integração não significa estabilidade; ao contrário, significa o advento de novas formas de promover testes dentro do paradigma, contribuindo e potencializando-o com mudanças contínuas. Assim, os educadores contemporâneos, enquanto profissionais comunicadores, já presenciam verdadeiras mudanças, formais e funcionais, de estrutura e conteúdo, que fazem surgir novos papéis, técnicas, espaços, métodos, etc., exigindo mudanças de comportamento e um perfil de adaptabilidade constante às novas possibilidades.

Por esta razão, para promover uma leitura de linguagem em cursos de EaD no ambiente virtual, utilizando como instrumento de leitura alguns dos principais conceitos filosóficos do neo-pragmatismo em comparações e confrontos com outros conceitos filosóficos, será preciso incorporar os referenciais teóricos da Comunicação, da Educação e das tecnologias de virtualização¹.

1.2 DEFINIÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA

O problema pesquisado nesta dissertação teve início no ano de 2003, em experiências empíricas de EaD no AVA FURB (Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Regional de Blumenau), na época denominado Learnloop FURB. Inicialmente disponibilizado aos professores da instituição como ambiente com recursos que visavam complementar as atividades da educação presencial, com ferramentas para interações comunicacionais, disponibilização de materiais, avaliações e controle. Com o tempo, a utilização do AVA FURB levou à substituição de alguns processos, a disponibilização de planos de ensino no ambiente por exemplo, substituindo os tradicionais planos de ensino impressos. Certamente outros ambientes virtuais de aprendizagem também trouxeram e continuarão a trazer mudanças significativas nas estruturas e nos processos das instituições educacionais, porém a motivação deste trabalho apareceu principalmente na constante angústia provocada pela crença da subutilização das possibilidades comunicacionais proporcionadas pelo ambiente, e nas dificuldades em acompanhar as linguagens necessárias na compreensão do seu potencial.

A análise partiu das concepções neo-pragmatistas nas quais a base do conhecimento não é o contato com o mundo, nem as mediações, mas a triangulação na qual o signifi-

¹ Neste trabalho são consideradas tecnologias de virtualização computadores conectados à Internet. Questões inerentes ao ambiente virtual serão amplamente discutidas no capítulo 3 deste trabalho.

cado deixa de ser pré-requisito para ser resultado da comunicação, com os indivíduos que acessam esse mundo tendo como base um “mundo” em comum. Essa comunhão fornece a medida de todas as coisas, pois não há pensamento sem linguagem compartilhada (Davidson, 1994B). Esta comunhão é possível num contexto de triangulação com dois indivíduos trocando proposições acerca de objetos do mundo, sendo que a validação das sentenças deixa de ser o conceito ou significado do objeto e passa a ser uma outra proposição, ou seja, a proposição do outro indivíduo.

Parece interessante averiguar como esses conceitos neo-pragmatistas se aplicam às trocas de proposições interpessoais mediadas pelo ambiente virtual, levando em conta a diversidade do constante desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (especificamente o computador e a Internet), as linguagens e os efeitos comunicacionais resultantes da utilização dessas tecnologias e a utilização dessas em situações pedagógicas. Quando esta troca de proposições (uma das características primárias da triangulação) acontece no ciberespaço mediada pelos meios de comunicação eletrônicos, mais especificamente num ambiente virtual de aprendizagem, nem sempre a troca de proposições ou interação entre os interlocutores acontece de forma síncrona. Isso significa que, quando planejados e preparados com antecedência, os argumentos dos interlocutores podem ser melhor fundamentados, inclusive com a utilização de narrativas e outros recursos de linguagem que possibilitem a promoção de efeitos estéticos favoráveis à comunicação. De certa forma, isto já era possível com outros meios de comunicação antes do ambiente virtual, mas as conexões com inúmeros outros interlocutores geraram novas possibilidades de trocas de proposições, assim, o rompimento das barreiras espaciais e temporais no ambiente virtual acabou possibilitando ainda o alcance de inúmeras outras bases de validação para as proposições dos interlocutores.

Outras correntes serão utilizadas na análise. As proposições, por exemplo, podem ser tratadas como enunciados. Bakhtin (2000) concebe os enunciado como unidade da comu-

nicação verbal de acordo com as seguintes particularidades: alternância dos sujeitos; constituição ou acabamento específico do enunciado; relação do enunciado com o locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal. Neste caso específico, o confronto entre as teorias deve-se dar ao menos em dois níveis: o primeiro é o deslocamento das bases de validação que tornam verdadeiras as proposições e os enunciados; antes centravam-se nos objetos e agora passam a estar nas outras proposições; o segundo, que busca romper com uma tradição linguística enraizada na necessidade de conversão de todos os signos para o signo linguístico, propondo, ao invés disso, a tradução de esquemas conceituais por boa vontade, por concordar com Davidson (1993). Para ele é um erro procurar coisas comuns em esquemas incomensuráveis. Ao referir-se à incomensurabilidade, o autor afirma que os esquemas conceituais de indivíduos distintos são muito diferentes entre si, e que jamais poderiam interpretar da mesma maneira qualquer coisa com uma significação única.

1.2.1 QUESTÕES DE PESQUISA

O contexto descrito acima levou à formulação das seguintes perguntas que devem nortear as investigações deste trabalho: Como funcionam as linguagens e a comunicação na EaD no ciberespaço? Os fundamentos do neo-pragmatismo servem para análise de linguagem e de comunicação na EaD neste ambiente? Em caso afirmativo, os fundamentos do neo-pragmatismo podem contribuir com a linguagem e com a comunicação na EaD no ciberespaço? Como seria uma leitura de linguagem e de comunicação na EaD neste ambiente utilizando uma abordagem neo-pragmatista?

1.2.2 PRESSUPOSTOS

Os pressupostos deste trabalho foram construídos com base no referencial teórico que deverá servir de guia para as investigações. Parte-se do pressuposto que as interações comunicacionais na EaD no ambiente virtual acontecem de forma mediatizada e desterritorializada, exigindo mudanças na forma e no conteúdo das linguagens, causando mudanças nos prazeres estéticos e, conseqüentemente, nas atitudes de fruição dos interlocutores. Como a EaD no ambiente virtual acontece através de instrumentos e num ambiente que favorece e potencializa as trocas de proposições, acredita-se que os fundamentos do neo-pragmatismo podem ser percebidos e podem contribuir na identificação e na formulação de novas estratégias para promover a melhoria das interações comunicacionais, pois estes fundamentos pregam justamente a análise dos diálogos, ou seja, das trocas proposicionais.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo desta pesquisa é promover uma leitura da comunicação e das linguagens em cursos de EaD (educação a distância) no ambiente virtual, visando a elaboração de um instrumento de leitura com base em alguns dos principais conceitos filosóficos do neo-pragmatismo, em comparações e confrontos com outras teorias.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos desta pesquisa podem ser enumerados da seguinte forma:

1. Pesquisar como ocorre a comunicação e quais as linguagens utilizadas na EaD no ambiente virtual do ciberespaço;
2. Descobrir se os fundamentos do neo-pragmatismo podem ser percebidos e/ou aplicados na EaD no ambiente virtual do ciberespaço, e se estes fundamentos dão conta de explicar a comunicação e as linguagens que ocorrem neste ambiente;
3. Contribuir para a pesquisa sobre EaD de modo geral e no ambiente virtual do ciberespaço.

1.4 JUSTIFICATIVA

Este trabalho justifica-se “quanto à importância” (Kestring, 2004, p.118), em buscar as características principais da EaD no ambiente virtual e os principais problemas e oportunidades de comunicação e de linguagem, como também na integração ou num estudo comparativo com as outras formas de educação a distância. Sua importância reside ainda no fato de existirem poucos estudos no que se refere ao aprendiz em EaD no ambiente virtual; conforme afirmam Moraes e Siqueira:

No que se refere ao aprendiz, ainda são poucos os estudos sobre a expectativa, a decepção e também a satisfação de alguém que realiza um curso a distância on-line que respondam às seguintes questões: como o aprendiz percebe o novo ambiente e as novas ferramentas de interação? Como reage diante de uma nova temporalidade que alterna momentos síncronos com assíncronos? Como se sente em relação à nova sociabilidade? Como utiliza a escrita em meio eletrônico? Como se vê diante da questão do conhecimento revelado por seus colegas? (Moraes e Siqueira, 2005)

A EaD no ambiente virtual do ciberespaço parece uma opção viável diante das dificuldades mundiais em solucionar problemas educacionais. Assim, o trabalho justifica-se quanto à oportunidade (Kestring, 2004), pois as tendências apontam para o aumento do uso do computador em diversas áreas, bem como para uma integração da EaD com outras formas consagradas de educação. De qualquer maneira, de forma integrada ou não, a EaD no ambien-

te virtual do ciberespaço flexibiliza os processos educacionais ampliando, entre outras coisas, suas possibilidades de acessibilidade.

Numa abordagem interdisciplinar, este trabalho deve considerar as tecnologias (computador e Internet) como vetores de novas possibilidades comunicacionais e educacionais. Além disso, a oferta de cursos de EaD no ciberespaço permite que o trabalho justifique-se quanto à viabilidade (Kestring, 2004), contribuindo para uma melhor compreensão e utilização das tecnologias e das possibilidades comunicacionais e de linguagens.

1.5 METODOLOGIA

Segundo Gil (2002), as pesquisas podem ser classificadas quanto à natureza de seus objetivos e quanto ao delineamento de seus procedimentos técnicos. Quanto à natureza de seus objetivos, esta pesquisa será exploratória, pois “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p.41)

Sobre o delineamento dos procedimentos técnicos, o autor afirma que “embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso” (GIL, 2002, p.41). Este trabalho utiliza como procedimento o estudo de caso, que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p.54). Para o autor, a escolha dos estudos de caso é adequada a esta pesquisa, pois esse tipo de procedimento tem sido utilizado com os propósitos de: explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; preservar o caráter unitário do objeto estudado; des-

crever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; formular hipóteses ou desenvolver teorias; e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Sem a pretensão de cobrir a população de cursos de EaD no ciberespaço, a amostra desta pesquisa será de um curso, e o objeto principal de análise serão as interações comunicacionais escritas entre os interlocutores que ficam gravadas no ambiente virtual de aprendizagem durante o andamento de alguma disciplina do curso. Em estudos de caso “é natural admitir que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa” (GIL, 2002, p.141). Assim, a análise qualitativa deste trabalho não pretende seguir nenhum modelo ou roteiro de estudo de caso pré-estabelecido, pois deve partir do conceito de triangulação do neo-pragmatismo. A triangulação na abordagem do neo-pragmatismo não leva em conta análises de significações considerando os sujeitos e os objetos do mundo, mas as ressignificações que emergem dos diálogos ou as trocas de proposições entre os sujeitos, ou seja, aquelas significações que surgem num ambiente social de conversação ou comunicação.

1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

A dissertação será dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo serão descritos o assunto e o problema pesquisado, as questões e hipóteses de trabalho, os objetivos de pesquisa, a justificativa e a metodologia utilizada na investigação.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica iniciando com a origem dos problemas ou pseudo-problemas filosóficos ocidentais até chegar no neo-pragmatismo,

filosofia que servirá de base para as análises de comunicação e de linguagem na EaD no ambiente virtual do ciberespaço.

No terceiro capítulo, aparecem questões filosóficas e terminológicas da virtualização; definições estruturais e propriedades do ambiente; questões sobre a comunicação, a linguagem e a circulação de informações no ciberespaço. Este capítulo apresenta ainda um mapa conceitual com diversos itens de checagem de comunicação e linguagem no ciberespaço.

O quarto capítulo apresenta o funcionamento da EaD no ciberespaço: como os interlocutores interagem no ambiente, como são os materiais didáticos e a estrutura dos cursos, entre outros. O capítulo tem a finalidade de apontar diversos pontos de análise de comunicação e linguagem de EaD no ciberespaço.

O quinto capítulo será destinado ao estudo de caso, apresentando uma proposta de análise de comunicação e linguagem com base nos conceitos apresentados nos três capítulos anteriores.

No sexto capítulo, serão feitas as considerações e sugestões finais, resumindo os principais resultados do trabalho, discutindo as limitações da pesquisa e sugerindo trabalhos futuros.

2 FILOSOFIA, LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Este capítulo apresenta elementos que permitem uma discussão teórica sobre Filosofia da Linguagem. Está distribuído em cinco tópicos: os três primeiros apresentam um recorte da história da filosofia ocidental com o objetivo de contextualizar o surgimento do neo-pragmatismo; o quarto apresenta a formação das ciências da linguagem e o quinto apresenta os conceitos do neo-pragmatismo como possibilidade em análises de comunicação e linguagem.

O ponto de partida deste capítulo está na origem dos problemas ou pseudo-problemas da filosofia ocidental na mitologia grega, passando pelos filósofos gregos clássicos e pelos filósofos da idade média, pelo pragmatismo de Charles S. Peirce até chegar nos conceitos e nos pensadores do neo-pragmatismo. Aconselha-se que a questão “é possível fugir da representação?” acompanhe o leitor, pois assim como tantas outras questões, faz parte da complexidade pantanosa da história da tradição filosófica ocidental, e por algum tempo, pode continuar contribuindo na manutenção dos seus chafurdios, ou seja, seus pântanos e atoleiros. Assim, os três primeiros tópicos do capítulo são norteados pela tentativa de encontrar pontos

convergentes e divergentes acerca da verdade e da linguagem, questões tradicionais em filosofia desde suas origens, e como o neo-pragmatismo lida com essas mesmas questões.

Em seguida, o capítulo apresenta um panorama da formação das ciências da linguagem. Partindo de outras teorias, outras linhas de pensamento, e da visão de autores diferentes daqueles do neo-pragmatismo, estudar a origem das ciências da linguagem é um esforço na busca de comparações, aproximações e contrastes das teorias na tentativa de justificar ou explicar as opções da fundamentação teórica.

Ao final, o capítulo apresenta possíveis formas de utilização dos conceitos do neo-pragmatismo em análises de comunicação e linguagem. Este tópico não busca privilegiar análises de comunicação e linguagem em situações e meios específicos, ao contrário, busca um panorama mais geral e mais abrangente. As especificidades da utilização dos conceitos do neo-pragmatismo para análise de comunicação e linguagem na EaD no ambiente virtual do ciberespaço serão trabalhadas nos capítulos seguintes.

2.1 OS PROBLEMAS FILOSÓFICOS E A LINGUAGEM

A origem dos problemas ou pseudo-problemas filosóficos ocidentais está no Período Clássico da Grécia antiga, segundo Gleiser (1997), primeiramente nas explicações míticas dos fenômenos ilustradas nos poemas Homéricos (*Ilíada e Odisséia*), e depois, em diversas escolas que, com suas teorias, tentaram entender o homem, o mundo, o pensamento, a linguagem, o conhecimento e diversos outros problemas que surgiam nas tentativas de solucionar os problemas anteriores.

2.1.1 OS GREGOS

Aristóteles (apud GLEISER, 1997) afirma que Tales de Mileto foi o fundador da filosofia ocidental. Gleiser (1997) afirma que, apesar dos escritos aristotélicos não serem imparciais, são a principal fonte de informações sobre o período. Para o autor, os filósofos iônicos buscavam explicações naturais e não míticas do mundo material, através das observações empíricas dos fenômenos naturais, e tinham como questão central a composição do cosmo pois “não existe um Criador, nenhum Deus ou deuses responsáveis pelo eterno ciclo de criação e destruição” (GLEISER, 1997, p.47). O autor considera Heráclito como o último dos iônicos, e afirma que o filósofo percebe a mudança contínua e transfere o foco da filosofia para as transformações criadas pelas tensões entre opostos. Entre os filósofos eleáticos, Gleiser (1997) cita o racionalista Parmênides com a teoria da estaticidade e Zenão com a parábola da corrida de Aquiles e a Tararuga: “Um filósofo eleático provavelmente diria que, ao concebermos as leis da física, estamos desvelando a essência do Ser Absoluto” (GLEISER, 1997, p.52). Os Pitagóricos, por sua vez, ao mesmo tempo racionais e místicos, buscavam a síntese e a complementaridade entre filosofia e religião. O número era a essência do conhecimento: “criaram uma nova tradição no pensamento ocidental, a busca de relações numéricas que descrevem fenômenos naturais. Essa busca representa a essência das ciências físicas” (GLEISER, 1997, p.56). Os atomistas perceberam uma certa compatibilidade entre a mudança de Heráclito e a estaticidade de Parmênides. Segundo eles “se supusermos que as entidades que promovem essas mudanças são imutáveis, é possível conciliar os dois pontos de vista sem grandes dificuldades” (GLEISER, 1997, p.61).

Os sofistas eram mestres na arte da retórica e “suas concepções filosóficas tem em comum o fato de questionar as verdades objetivas” (PLATÃO, 1996, p.13). Para os sofistas, “não há verdades nos domínios do conhecimento, da cosmologia, nem no domínio da moral”

pois “é o homem que é a medida da verdade e do valor” (PLATÃO, 1996, p.14). Alguns sofistas eram relativistas, outros ceticistas radicais. Segundo Platão (1996), Sócrates diz que é inútil tentarmos entender o mundo sem entendermos a nós mesmos. Sua máxima: “só sei que nada sei”, seu método não era o discurso, mas as interrogações, pois “esperava que os seus interlocutores lhe proporcionassem algum saber” (PLATÃO, 1996, p.15). “Sócrates e o pitagorismo constituem, pois, as duas fontes principais do pensamento platônico” (PLATÃO, 1996, p.18). Segundo Gleiser (1997), Platão rejeita a experiência, adota o inatismo, ou seja, aquilo que nasce com o indivíduo, desprezando as ciências que dependiam de observações empíricas. Platão divide o mundo em duas partes: o mundo inteligível (das idéias – um mundo perfeito), e o mundo sensível (dos sentidos – um mundo corrompido). Com essa separação, Platão estabelece um mundo dualista através do Mito da Caverna, caracterizado pelo corte epistemológico na divisão corpo-alma, homem-mundo, inteligível-sensível.

Gleiser (1997) afirma que Aristóteles, por sua vez, nega o inatismo platônico, ou seja, afirma que o ser humano não nasce com as categorias inatas de conhecimento, mas que esse é despertado pelo empírico. Nega também a existência de um criador, propondo que Deus apenas governa o universo de fora dele. Considera sentidos e experiência; nega as categorias universais; aceita tanto conhecimentos sensíveis quanto inteligíveis e concebe o movimento sem mudança (movimento circular onde existe um compromisso entre mutação e permanência: o mundo é mutável, o celeste é estático). O autor afirma que “a obra de Aristóteles tinha uma abrangência incomparável, cobrindo desde teoria política e ética até física, biologia e teoria poética” (GLEISER, 1997, p.73). Ressalta a influência do pensamento aristotélico sobre o pensamento ocidental, com idéias simples que apelam diretamente para o senso comum e que foram utilizadas, mesmo que de forma adaptada, pela igreja cristã até a Idade Média.

2.1.2 OS RACIONALISTAS

Segundo Descartes (1973), nestas concepções aristotélicas utilizadas de forma adaptada pela igreja cristã na Idade Média que caracterizavam a filosofia escolástica ou filosofia da escola, toda organização é alma. O século XVI, que antecipa a chegada de Descartes, “foi uma época de profundas transformações na visão de mundo do homem ocidental, época marcada por verdadeira paixão pelas descobertas” (DESCARTES, 1973, VII). Estas descobertas possibilitaram o redescobrimento da cultura e da sabedoria grega “em nome das quais torna-se possível constituir uma sabedoria nova, oposta às concepções que prevalecem na idade média” (DESCARTES, 1973, VII) possibilitando, segundo Descartes (1973), o surgimento de duas grandes orientações metodológicas que abrem as principais vertentes do pensamento moderno: “de um lado a perspectiva empirista proposta por Francis Bacon [...], a preconizar uma ciência sustentada pela observação e pela experimentação; por outro lado, inaugurando o racionalismo moderno” (DESCARTES, 1973, X) com os recursos do método cartesiano na busca de certezas científicas. A física cartesiana busca a explicação das coisas do mundo na distinção entre corpo e alma, opondo-se radicalmente à física escolástica.

Em suas considerações sobre as ciências, Descartes (1973) afirma que todos os seres humanos nascem com a mesma capacidade de julgar o verdadeiro e o falso, capacidade que o autor denomina de bom senso ou ainda de razão, “a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais” (DESCARTES, 1973, p.29). O autor afirma que buscou por muito tempo este método científico na busca de verdades que ele apresenta. Inicialmente acreditava que poderia encontrar este método no estudo das letras, mas abandonou esta idéia por considerar que a obscuridade de tais estudos só fazia aumentar as suas dúvidas e a sua percepção sobre a própria ignorância. O pensador ataca ainda diversas outras doutrinas que considera

obscuras a exemplo Filosofia, afirmando que ela é duvidosa, e que as outras ciências não poderiam construir nada de sólido sobre seus fundamentos

Em suas considerações sobre o método, Descartes (1973) afirma que existem dois tipos de espíritos: os que se crêem mais hábeis do que realmente são (normalmente se precipitam em suas opiniões e julgamentos); e os que duvidam das próprias razões (modestos, muito racionais, contentam-se em seguir opiniões dos outros). O filósofo apresenta argumentos para justificar-se: “eu não podia escolher ninguém cujas opiniões me parecessem dever ser preferidas às de outrem, e achava-me como que compelido a tentar eu próprio conduzir-me” (DESCARTES, 1973, p.36).

Em seu método, Descartes (1973) utiliza quatro princípios da lógica: só considerar verdades evidentes inabaláveis pela dúvida; dividir as dificuldades em parcelas para facilitar o exame; ordenar os pensamentos hierarquicamente (do mais simples para o mais complexo); fazer enumerações tão completas e revisões tão gerais de forma que tenha a certeza de nada omitir. Sobre seu método, o autor afirma que “o que mais me contentava nesse método era o fato de que, por ele, estava seguro de usar em tudo minha razão, se não perfeitamente, ao menos o melhor que eu pudesse” (DESCARTES, 1973, p.40). Do seu método, o autor tira algumas regras para a moral, que seguem quatro máximas: obediência às leis de seu país e de Deus; ser firme e resoluto nas decisões; autocontrole dos próprios desejos; escolher a melhor ocupação entre as possíveis aos homens.

Descartes procura a verdade e utiliza o ceticismo como método: “E notando que esta verdade: *eu penso, logo existo*, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava” (DESCARTES, 1973, p.46). Com a afirmação cartesiana “penso, logo existo”, o pensar (*cógitio*), ou seja, a dúvida passa a ser a

base de validação, assim pensar é ter dúvida. Além de tornar alguns fatos inexplicáveis ao passo que o escolasticismo tinha os seus mistérios explicados na fé, o cartesianismo aproxima-se do corte epistemológico platônico, contribuindo nas distinções do mundo físico e do mundo intelectual, sensível e inteligível, em sua compreensão de que o indivíduo “era uma substância cuja essência consistia no pensar [...] de sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou, o que sou é inteiramente distinta do corpo” (DESCARTES, 1973, p.47). O autor afirma que as almas humanas são de natureza distinta das almas dos animais, assim como, de natureza distinta do próprio corpo:

[...] pois, após o erro dos que negam Deus [...] não há outro que afaste mais os espíritos fracos do caminho reto da virtude do que imaginar que a alma dos animais seja da mesma natureza que a nossa [...] a nossa é de uma natureza inteiramente independente do corpo e, por conseguinte, que não está de modo algum sujeita a morrer com ele; depois, como não se vêem outras causas que a destruam, somos naturalmente levados a julgar por isso que ela é imortal. (DESCARTES, 1973, p.62)

Com o Discurso do Método, Descartes inaugura a busca por meios racionais que atestem a existência de uma essência divina, que proporcionem uma distinção entre a essência do corpo e da alma, e, principalmente, que fundamentam o conhecimento objetivo do mundo. Inscrito na crença do corte epistemológico platônico, ou seja, no dualismo ou divisão entre o mundo material e o mundo mental, o autor não chegou a uma descrição do funcionamento da mente, o que aparece posteriormente em Kant.

Convicto de que os métodos da ciência inaugurada por Descartes caracterizam um caminho seguro, Kant (1974) defende a necessidade de submeter a razão à análise desta ciência. Assim, Kant dá seqüência ao pensamento de Descartes, de forma a organizar toda a filosofia até então conhecida, produz um metaconhecimento, ou seja, uma maneira de buscar a verdade, e critica a Metafísica, pois “nela se precisa retomar o caminho inúmeras vezes porque se descobre que não leva aonde se quer” (KANT, 1974, p.38). O autor defende uma crítica da razão pura especulativa, que “consiste naquela tentativa de transformar o procedimento tradicional da Metafísica e promover, através disso, uma completa revolução da mesma, se-

gundo o exemplo dos geômetras e investigadores da natureza” (KANT, 1974, p.41). A razão pura de Kant funciona como um tribunal localizado na mente, onde são julgados, avaliados e classificados em conceitos e categorias os dados dos sentidos. Este tribunal se assemelha ao *cógitio* cartesiano; aliás, a principal característica de Kant é o dualismo cartesiano, a crença no corte epistemológico, a oposição mente e mundo. A proposta central de seu pensamento é separar o conhecimento teórico (a base da ciência) do conhecimento prático, com o objetivo de mudar o procedimento tradicional da Metafísica, atacando o dogmatismo da escolástica, e promovendo uma revolução alcançável pela razão através do caminho seguro da ciência. Assim como Descartes, inscrito no corte epistemológico platônico na distinção entre os objetos do mundo material e os objetos do mundo das idéias, Kant reitera que:

“não podemos conhecer nenhum objeto como coisa em si mesma, mas somente na medida em que for objeto da intuição sensível, isto é, como fenômeno; disto se segue, é bem verdade, a limitação de todo o possível conhecimento especulativo da razão aos meros objetos da *experiência*. Todavia, note-se bem, será sempre preciso ressaltar que, se não podemos *conhecer* esses mesmos objetos como coisas em si mesmas, temos pelo menos que poder *pensá-los*.” (KANT, 1974, p.43)

Ao contrário de Descartes, Kant não busca a essência divina, mas critica o dogma escolástico e afirma que “nesta importante mudança no campo da ciência [...] a perda atinge só o *monopólio das escolas*, mas de modo algum o *interesse dos* homens” (KANT, 1974, p.45). A invenção da mente é a questão central de Descartes, porém somente Kant irá responder como esta mente funciona, como ela opera, como produz conhecimento.

Segundo Kant (1974) todo o conhecimento humano começa com a experiência mas nem por isso ele se origina dela. Assim, a questão kantiana passa a ser o fato de que através da razão o ser humano pode conhecer o mundo e a si mesmo. Este filósofo promove uma classificação ou categorização dos conhecimentos com base na experiência empírica. A proposta é distinguir conhecimentos teóricos de conhecimentos práticos, sendo o conhecimento teórico o que independe da experiência. Por isso, afirma que “tais *conhecimentos* denominam-se *a priori* e distinguem-se dos *empíricos*, que possuem suas fontes *a posteriori*, ou seja, na

experiência” (KANT, 1974, p.53). Dessa forma, o autor identifica basicamente dois tipos de conhecimentos: os conhecimentos *a priori*, teóricos, universais e necessários, aqueles que são derivados da experiência; e os conhecimentos *a posteriori*, empíricos, aqueles que são constatados somente através da experiência.

Apesar de inscrito no corte epistemológico do dualismo platônico, Kant promove uma crítica a Platão ao afirmar que ele não tinha uma base de validação, ou seja, “Não observou que por meio de seus esforços não ganhava nenhum terreno, pois não possuía nenhum ponto em que, como uma espécie de base, pudesse apoiar-se e empregar suas forças para fazer o entendimento sair do lugar” (KANT, 1974, p.57). O autor afirma que a razão reflete sobre os fatos (*a posteriori*), mas que essa reflexão forma novos conhecimentos *a priori* sobre outros que ali estavam sem que a pessoa possa se dar conta disso, “sem que se saiba como chega a isso e sem deixar que uma tal questão nem sequer lhe aflore à mente” (KANT, 1974, p.57-58).

Além das categorias do conhecimento, Kant distingue ainda os juízos analíticos dos sintéticos. “Juízos analíticos (os afirmativos) são, portanto, aqueles em que a conexão do predicado com o sujeito for pensada por identidade; aqueles, porém, em que essa conexão for pensada sem identidade, devem denominar-se juízos sintéticos” (KANT, 1974, p.53). Para o autor os juízos analíticos, são juízos puros, inatos, anteriores à experiência, de elucidação, ou seja, nada acrescentam, só dividem, servem para organizar e são, portanto, juízos *a posteriori*. Em contrapartida, os juízos sintéticos são juízos de ampliação, pois acrescentam, somam, são juízos posteriores à experiência e, portanto, juízos *a posteriori*. A esse respeito, Kant (1974, p.59) afirma que “Os princípios analíticos são, na verdade, altamente importantes e necessários, mas só para chegar àquela clareza dos conceitos exigida para uma síntese segura e vasta em vez de a uma aquisição realmente nova.”

Kant afirma que, em todas as ciências teóricas da razão (matemática, aritmética, física, e metafísica), como princípios universais e necessários, está contido um tipo diverso de juízo: o juízo sintético *a priori*, e que por isso, o verdadeiro problema da razão pura está contido na pergunta “*como são possíveis juízos sintéticos a priori?*” (KANT, 1974, p.62) Posto enfim o verdadeiro problema, o autor informa porque a humanidade sempre precisou e porque provavelmente continuará precisando da metafísica:

a razão humana progride irresistivelmente até perguntas que não podem ser respondidas por nenhum uso da razão na experiência nem por princípios daí tomados emprestados, e assim alguma metafísica sempre existiu e continuará a existir realmente em todos os homens, tão logo a razão se estenda neles até a especulação. (KANT, 1974, p.63)

Com a crítica da razão pura, Kant dá início à filosofia transcendental, que pretende não ampliar a especulação, mas purificar a razão, mantendo-a livre de erros. A filosofia transcendental é uma filosofia onde “todo o conhecimento que em geral se ocupa não tanto com objetos, mas com nosso modo de conhecimento de objetos na medida em que este deve ser possível *a priori*” (KANT, 1974, p.65). Assim, para o pensador, a filosofia transcendental ou crítica da razão pura, além de não admitir nenhum conteúdo empírico, é especulativa em relação ao mundo e, “ainda não é uma ciência mesma, pois a Crítica avança na análise apenas até o quanto é requerido para o julgamento completo do conhecimento sintético *a priori*” (KANT, 1974, p.66).

Acrescente-se ainda que a verdade de Kant consiste no dualismo do corte epistemológico, na concordância do conceito com o objeto, pois a filosofia transcendental é “uma sabedoria mundana da razão pura meramente especulativa” (KANT, 1974, p.65).

2.2 O PRAGMATISMO

Com a separação do mundo material e do mundo das idéias, Platão estabelece um mundo dualista através do Mito da Caverna, caracterizado pelo corte epistemológico na divisão corpo-alma, homem-mundo, inteligível-sensível. Platão, Descartes e Kant baseiam-se na experiência e derivam muito mais da teoria da estaticidade do racionalista Parmênides, que privilegia o conhecimento do mundo empírico e das leis da física, do que da teoria do movimento de Heráclito com as transformações criadas pela tensão entre os opostos.

Descartes e Kant estão inscritos no corte epistemológico estabelecido por Platão, acrescentando respectivamente o *cógitio* (mente) e as categorias mentais ou as maneiras como esta mente funciona. Com isso os objetos gerais (ideais, categorias mentais) passaram a ser reais, pois antes deles os escolásticos supunham que os gerais eram reais quando tinham pouca ou nenhuma evidência experimental, e assim atribuíam realidade ao sobrenatural, o que caracterizava o erro da filosofia da escola.

Peirce, longe de concordar com a escolástica, questiona porém o cartesianismo, afirmando que “não podemos começar pela dúvida completa, mas com todos os preconceitos que realmente temos quando encetamos o estudo da filosofia [...] não devemos duvidar filosoficamente daquilo em que acreditamos em nossos corações” (PEIRCE, 1977, p.259). O autor postula que a filosofia só deveria proceder a partir de premissas tangíveis que pudessem ser submetidas a um exame cuidadoso, e confiar na variedade de seus argumentos, ao invés de confiar no caráter conclusivo de um argumento qualquer. Segundo o autor, “supor que o fato seja absolutamente inexplicável é não o explicar e, por conseguinte, esta suposição nunca é permitida” (PEIRCE, 1977, p.260). O autor opõe-se ao cartesianismo através de quatro negativas:

1. Não temos poder algum de Introspecção, mas sim, todo conhecimento do mundo interno deriva-se por raciocínio hipotético, de nosso conhecimento dos fatos externos; 2. Não temos poder algum de Intuição, (primeira cognição), mas, sim, toda cognição é determinada logicamente por cognições anteriores, surge de um processo contínuo; 3. Não temos poder algum de pensar sem signos; 4. Não temos concepção alguma do absolutamente incognoscível. (PEIRCE, 1977, p.161)

O Pragmatismo é uma filosofia inaugurada por Peirce (1977), constituída por três grandes áreas: a Fenomenologia (estudo da experiência humana); as Ciências Normativas (Estética – estudo do gosto humano, a Ética – estudo da conduta humana, e a Lógica – estudo do raciocínio humano e da capacidade de representação); a Metafísica (ciência da realidade). O Pragmatismo consiste no hábito, o aprendizado através da experiência diária e de todo momento, e é uma filosofia que “procura um método que determine o significado real de qualquer conceito” (PEIRCE, 1977, p.193). Para o autor, a proposta do pragmatismo é estabelecer um método de determinação dos significados dos conceitos intelectuais dos quais pode resultar o raciocínio.

O pragmatismo “em primeiro lugar, deveria desembaraçar-nos rapidamente de todas as idéias essencialmente obscuras” (PEIRCE, 1977, p.237), através da maneira que se usa a linguagem; “em segundo lugar, deveria apoiar, e ajudar a tornar distintas, idéias essencialmente claras, mas cuja apreensão é mais ou menos difícil; e, em particular, deveria assumir uma atitude satisfatória em relação ao elemento da terceiridade” (PEIRCE, 1977, p.237). O elemento da terceiridade peirceana é o raciocínio, mesma preocupação de Descartes e Kant. Peirce criou esta filosofia em oposição ao cartesianismo, cujo “traço mais notável era seu reconhecimento de uma conexão inseparável entre a cognição racional e o propósito racional, e foi essa consideração que determinou a preferência pelo nome *pragmatismo*” (PEIRCE, 1977, p.285) O que marca o pragmatismo é o hábito que relaciona o símbolo com o objeto, e não a verdade. Para este pensador:

Os problemas seriam muito simplificados se, em vez de dizer que deseja conhecer a “Verdade”, você dissesse simplesmente que quer alcançar um estado de crença inatacável pela dúvida. A crença não é um modo momentâneo da consciência; é um hábito da mente que, essencialmente, dura algum tempo e que é em grande parte

(pelo menos) inconsciente; e tal como outros hábitos, é (até que se depare com alguma surpresa que principia sua dissolução) auto-satisfatório. (PEIRCE, 1977, p.289)

Peirce (1977) afirma que além dos hábitos, as pessoas sabem que podem exercer certo autocontrole sobre suas ações futuras, e que onde o autocontrole não é possível, não haverá auto-censura. Desta forma, “aquilo no que o leitor não se pode impedir de acreditar hoje, poderá amanhã ser inteiramente desacreditado pelo próprio leitor” (PEIRCE, 1977, p.289).

O pragmatismo peirceano não pode ser enunciado por: uma concepção deve ser provada através de seus efeitos práticos, mas sim: “considere quais os efeitos que possivelmente pode ter a influência prática que você concebe que o objeto de sua concepção tem. Neste caso, sua concepção desses efeitos é o TODO de sua concepção do objeto” (PEIRCE, 1977, p.291). Assim, uma importante diferença de Peirce para Descartes e Kant é que o primeiro afirma que é necessário partir da validação dos efeitos práticos e que não apenas os gerais podem ser reais como também podem ser fisicamente eficientes.

Para Descartes, o pensamento não exerce força alguma sobre a matéria, mas é ele que constitui o homem. Peirce, ao contrário, afirma que a consciência está no homem, e a vontade do homem exerce força sobre a matéria. Peirce estabelece uma noção do homem enquanto ser simbólico antes do ser racional, e um esboço de uma teoria da imortalidade:

A verdade, diz-se, nunca deixa de ter uma testemunha; e, de fato, o próprio fato – o estado de coisas – é um símbolo, e do fato geral através dos princípios da indução; de modo que o símbolo verdadeiro possui um interpretante na medida em que for verdadeiro. E como é idêntico a seu interpretante, sempre existe. Assim, o símbolo necessário e verdadeiro é imortal. E o homem também o deve ser, contanto que seja vivificado pela verdade. (PEIRCE, 1977, p.310)

O autor afirma que o pragmatismo é “a filosofia do homem, seu modo de considerar as coisas; não uma filosofia da cabeça – mas uma filosofia que pervade o corpo todo. Esta idiossincrasia é a idéia do homem; e, se esta idéia for verdadeira, ela viverá para sempre; se falsa, sua alma individual só terá uma existência contingente” (PEIRCE, 1977, p.311).

2.3 DO PRAGMATISMO AO NEO-PRAGMATISMO

O pragmatismo de Peirce é fundamentalmente um método de esclarecimento de conceitos, uma teoria da significação e situa-se nos terrenos da lógica. O lugar da verdade, na filosofia de Peirce, é a concordância de todos. Para Peirce, o conhecimento é científico, social, e não existe verdade fora do indivíduo, pois este se realiza através do signo (ser social); a experiência é como uma experiência de laboratório, são os hábitos de ação. O pragmatismo diz que a criação de crenças é uma atividade sensorial e não uma representação da realidade, cópia ou reprodução. No pragmatismo, a linguagem tem a função de organizar a experiência desembaraçar-nos rapidamente de todas as idéias essencialmente obscuras.

James foi outro grande representantes da filosofia pragmatista norte-americana. Seu método é o pragmatismo peirceano, e sua visão é materialista e individualista, uma vez que o indivíduo está antes da sociedade. “Esse, então, seria o escopo do pragmatismo – primeiramente um método, em segundo lugar, uma teoria genética do que se entende por verdade” (JAMES, 1989, p.25) A chave é o utilitarismo e seu ponto de partida está nas ações humanas, na experiência, nos hábitos de ação. Para James, o pragmatismo é uma nova teoria da verdade – muito mais amplo do que para Peirce. Para os pragmatistas, as idéias estão relacionadas às realidades práticas, e as práticas são anteriores ao pensamento.

Para James, todas as verdades estão fora do indivíduo, o conhecimento é a experiência individual: “a ‘verdade’ em nossas idéias e crenças significa a mesma coisa que em ciência” (JAMES, 1989, p.22). A verdade deixa de ser concebida como adequação entre o pensamento e o pensado, a mente e a realidade exterior, ou então como coerência de idéias entre si, para tornar-se funcional.

Todos os pensamentos humanos têm caráter discursivo; trocamos idéias; emprestamos e requisitamos verificações; obtemo-las uns dos outros por meio do intercurso social. Todas as verdades, pois, estruturam-se verbalmente, armazenam-se, tornan-

do-se disponíveis a todos. Por conseguinte, devemos *falar* apropriadamente, tanto quanto devemos *pensar* apropriadamente, pois tanto na fala quanto no pensamento lidamos com espécies. Os nomes são arbitrários, porém, uma vez compreendidos, devem ser conservados. (JAMES, 1989, p.77)

Para James (1989) a verdade deixa de ser algo rígido e permanente; pelo contrário, modifica-se e expande-se sempre, está sempre aberta, em constante movimento, e deve satisfazer duas condições diferentes: a verificabilidade (proposições exigem comprovação empírica); o valor que elas têm na vida concreta. Assim, “esses dois modos de conceber a verdade unem-se na concepção da verdade como algo essencialmente ‘aberto’ e em constante movimento” (JAMES, 1989, X). O autor afirma que a crença religiosa pode ter tanto valor de verdade quanto o conhecimento científico, pois a verdade não é a realidade, mas uma crença sobre a realidade, assim, depende do uso, da prática, ou seja, as crenças são hábitos de ação, e devem ser consideradas verdadeiras, desde que constituam um bem vital para determinado indivíduo.

O processo é sempre o mesmo. O indivíduo já tem um estoque de velhas opiniões, mas depara com uma nova experiência que as põe em processo de triagem. Alguém as contradiz; ou então, em um momento de reflexão, descobre que elas é que se contradizem umas com as outras; ou toma conhecimento de fatos com os quais são incompatíveis; ou surgem desejos que elas deixam de satisfazer. O resultado é uma perturbação íntima, à qual até então o seu espírito tinha sido estranho, e da qual procura escapar modificando a sua massa prévia de opiniões. Salva o máximo que pode, pois nesse assunto de crença somos ao extremo conservadores. Assim, tenta primeiro trocar essa opinião, e depois aquela (pois resistem à mudança com muita variedade), até que, por último, algumas idéias novas surgem, as quais pode enxertar no estoque velho, com o mínimo de distúrbio para esse último, algumas idéias que medeiam entre o estoque e a nova experiência e que as conduzem umas às outras, com facilidade e expeditamente. (JAMES, 1989, p.23)

A verdade (ou o mental) para Kant é cópia da realidade, e para o Pragmatismo a verdade é uma invenção e não uma descoberta. A função do pensamento, nesse processo, é estar em constante contato com a prática através da verificação. A isso chamam de verificacionismo: o homem constantemente testando suas crenças. A visão de James (1989) é construtivista na relação do homem com o mundo empírico e o mundo é uma construção humana, ou seja, tudo parte da ação humana, daquilo que o homem faz com o mundo.

O mais importante resultado de Wittgenstein (apud HACKER, 1999) no livro *Tractatus Logico-Philosophicus*, foi a caracterização das verdades da lógica como tautologias e não como leis mais gerais do pensamento. Hacker (1999) afirma que estas tautologias são verdadeiras aconteça o que acontecer e não dizem absolutamente nada, embora constituam formas de demonstração. O autor afirma que para Wittgenstein a linguagem é a fonte que dá origem aos problemas filosóficos, que “surgem, antes de mais nada, de particularidades desencaminhadoras da linguagem, pois nossa linguagem apresenta conceitos muito diferentes sob uma aparência semelhante” (HACKER, 1999, p.12). Uma aproximação de Wittgenstein com o Pragmatismo aparece quando Hacker (1999) diz que Wittgenstein afirma que cérebros não usam linguagem, são os seres humanos que as usam. Não há distinção entre o ser e seu cérebro assim como não há distinção entre o ser e seu corpo. Segundo Hacker (1999), Wittgenstein descreve os Jogos de Linguagem como:

práticas, atividades, ações e reações em contextos característicos, dos quais o uso regrado das palavras é parte integrante (...) Estas descrições e explicações de significado associadas a elas não são uma filosofia, mas uma metodologia. Segundo Wittgenstein, o que elas têm de tipicamente filosófico é o propósito a que servem. Descrever o uso das palavras é desemaranhar confusões conceituais – confusões que surgem, entre outros motivos, pelo desapercibido uso incorreto das palavras. (HACKER, 1999, p.13)

Segundo Hacker (1999), Wittgenstein atribui à filosofia um duplo aspecto: negativo (a cura das doenças do intelecto) e positivo (busca de representação perspicua de segmentos de nossa linguagem que são fontes de confusões conceituais). Pepe (1999) afirma que os neopositivistas (neo-empiristas) do Círculo de Viena promoveram a Virada Lingüística, com base na obra de Wittgenstein.

A filosofia neo-empirista delineou-se programaticamente na tentativa de circunscrever o campo do conhecimento ao domínio das cognições empíricas, através do método da análise lógica da linguagem, proposto por Wittgenstein e Russell: a análise lingüística das proposições científicas oferecia, neste sentido, a possibilidade de reduzir toda proposição complexa a uma proposição elementar. (PEPE, 1999, p.224)

Para o autor, os neo-empiristas cometeram um erro grave de interpretação do *Tractatus* de Wittgenstein, que afirmava a impossibilidade de reduzir as proposições complexas a

proposições elementares devido à impossível realização de uma linguagem logicamente perfeita. Assim, Wittgenstein acreditava nos jogos de linguagem, quer dizer, que a linguagem utilizada de forma correta poderia resolver todos os problemas filosóficos.

A noção de paradigmas (ou ciências normais) aparece na obra de Kuhn (1998). O autor fala das anomalias, dentro dos paradigmas, e das investigações extraordinárias que finalmente conduzem a uma nova base, ou seja, novos paradigmas para a prática da ciência: é o que ele denomina de revoluções científicas. A verdade para Kuhn é o paradigma, e a base de validação dessa verdade é o fato de que

Suas realizações foram suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-os de outras formas de atividade científica dissimilares. Simultaneamente, suas realizações eram suficientemente abertas para deixar toda a espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência. (KUHN, 1999, p.30)

A linguagem, na visão de Kuhn (1999), funciona como metaciência, e serve para explicar: como as coisas são específicas (do homem), como são contingentes (contexto) e como a ciência é jogo de linguagem. No momento da percepção na pesquisa científica, o uso da linguagem é contextual, é para fora, e o cientista acaba condicionado pelo mundo científico que o rodeia, pois ele é educado para olhar de determinada maneira, não conseguindo muitas vezes desviar sua retina para um outro tipo de olhar.

Nenhuma linguagem limitada desse modo a relatar um mundo plenamente conhecido de antemão pode produzir meras informações neutras e objetivas sobre “o dado”. A investigação filosófica ainda não forneceu nem sequer uma pista do que poderia ser uma linguagem capaz de realizar tal tarefa. (KUHN, 1999, p.163)

A ciência de Bourdieu (1994) é a Praxiologia, filosofia da ação, ou das disposições, das atitudes que buscam fundamentar o conhecimento humano. Bourdieu (1994) afirma que se existe uma verdade, é que a verdade é um lugar de lutas. A verdade é o Campo, um lugar físico e ao mesmo tempo um espaço simbólico que acompanha a realidade física dos agentes, e implica, portanto, numa situação relacional. O Campo se fixa entre a estrutura mental e as estruturas sociais, e é a realidade do Hábitus. “O espaço social é a realidade primeira e

última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele” (BOURDIEU, 1994, p.27). O autor opõe-se radicalmente aos pressupostos antropológicos inscritos na linguagem:

Os hábitos são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...] mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. [...] as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira *linguagem*. (BOURDIEU, 1994, p.22)

Rorty (1994) critica a noção de mente como representação do mundo real, e afirma que, se o que ele diz estiver correto, a persistência das noções do corte epistemológico nas dualidades mente/corpo, ou ainda da filosofia da mente, é devida à persistência da noção de que há alguma ligação entre as mais antigas noções de razão ou pessoalidade e a noção cartesiana de consciência. O autor sugere substituir o problema da representação pela conversação, “uma vez que a conversação substitui o confronto, a noção da mente como Espelho da Natureza pode ser descartada” (RORTY, 1994, p.176).

A próxima seção apresenta algumas das principais teorias das ciências da linguagem, todas de certa forma inscritas nesta noção de mente como representação do mundo real criticada por Rorty e por outros teóricos do neo-pramatismo.

2.4A FORMAÇÃO DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Sem a menor pretensão de oferecer um manual de lingüística, ou estabelecer um novo paradigma nas ciências da linguagem, o objetivo desta seção é oferecer uma visão interdisciplinar entre lingüística e filosofia para algumas das questões debatidas nas seções anteriores. O fato de iniciar esta seção com uma definição não é o lançamento da pedra fundamental de uma engenhosidade de definições e conceitos sem finalidade, nem uma tentativa de iniciar um dicionário de lingüística ou algo similar. Não é sequer o fechamento para a possibilidade

de outras opiniões. Ao contrário, é antes a tentativa de situar o leitor no campo específico de trabalho, o mesmo campo que Foucault (1971) chamou de disciplina, ou seja, aquilo que pode e aquilo que não pode ser dito sobre algo.

Não é raro encontrar semelhanças entre definições como “a lingüística é o estudo científico da língua(gem)” (WEEDWOOD, 2002, p.09) e “lingüística pode ser definida como o estudo científico da língua” (LYONS, 1979, p.01). Porém, o próprio Lyons se questiona sobre as limitações do resultado da definição, principalmente ao levar em conta que determinados termos como ciência, para que sejam esclarecedores, também precisam ser definidos, e logo complementa “por estudo científico da língua se entende a investigação dela por meio de observações controladas e verificáveis empiricamente e com referência a uma teoria geral da sua estrutura” (LYONS, 1979, p.01).

Weedwood (2002) esclarece que existem estudos similares aos da lingüística em culturas não ocidentais que iniciam há mais de 2500 anos na Índia, mas enfatiza a história da lingüística ocidental desde o início de seus registros, com Platão, na Grécia, até o século XX, e distingue:

Hoje em dia, é comum fazer uma distinção bem nítida entre a lingüística como ciência autônoma, dotada de princípios teóricos e metodologias investigativas consistentes, e a Gramática Tradicional, expressão que engloba um espectro de atitudes e métodos encontrados no período do estudo gramatical anterior ao advento da ciência lingüística. (WEEDWOOD, 2002, p.09)

De qualquer maneira, a concepção de ciência, já incorporada pela cultura ocidental, é de certa forma uma concepção recente, pois coincide com a gênese do pensamento cartesiano, e é justamente no emaranhado de questões filosóficas que surgiram muitas das oposições que deram origem aos debates entre diversas escolas e movimentos lingüísticos.

Da mesma forma que Weedwood (2002), Lyons (1979) inicia a discussão sobre os estudos lingüísticos, afirmando que os gregos valorizavam muito as obras literárias do passa-

do, e sempre enfatizaram o estudo da linguagem escrita em detrimento da linguagem verbal, pois “a admiração pelas grandes obras literárias do passado encorajou a crença de que a própria língua, na qual elas tinham sido escritas, era em si mais ‘pura’, mais ‘correta’ do que a fala coloquial corrente de Alexandria e de outros centros helênicos” (LYONS, 1979, p.09). Essa crença na “pureza” da língua escrita, sobretudo a escrita do século V a.C., em detrimento da fala coloquial, é o que Lyons (1979) chama de erro clássico no pensamento dos gregos:

Essa abordagem do estudo da língua cultivada pelo classicismo alexandrino envolvia dois erros fatais de concepção. O primeiro diz respeito à relação entre língua escrita e falada, e o segundo, à maneira como a língua evolui. Podemos colocá-los, ambos, dentro do que chamarei o “*erro clássico*” no estudo da língua. (LYONS, 1979, p. 09)

Segundo Lyons (1979) esta ênfase na língua escrita em detrimento da língua falada continua na Idade Média e, até mais tarde, no século XVII, na medida em que as gramáticas não descreviam a língua do seu tempo, mas a dos melhores escritores, que escreviam em latim, “porque o latim era não apenas a língua da liturgia e das Escrituras, mas também a língua universal da diplomacia, da erudição e da cultura” (LYONS, 1979, p.14).

A principal preocupação dos gregos era com os significados das palavras “definir as relações entre o conceito e a palavra que o designa” (PETTER, 2002, p.12), preocupação que com a “*Gramática de Port Royal*, de Lancelot e Arnaud, modelo para grande número de gramáticas do século XVII, demonstra que a linguagem se funda na razão, é a imagem do pensamento e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua” (PETTER, 2002, p.12). A *Gramática de Port Royal*, no Renascimento, foi o encontro da gramática particular com a filosofia, ou seja, foi uma Gramática Filosófica.

a precursora reconhecida de uma longa série de gramáticas ‘gerais’, ‘filosóficas’, ‘universais’ ou ‘especulativas’, cujos autores estavam preocupados em demonstrar a presença marcante dos princípios lógicos na linguagem, dissociados dos efeitos arbitrários do uso de qualquer língua particular. (WEEDWOOD, 2002, p.100)

Para Lyons (1979), a lingüística continuou privilegiando a escrita em detrimento da fala, primeiro quando ele observa o erro clássico na gramática de *Port-Royal*, “que teve enorme influência na França e no estrangeiro e o ‘Século da Luzes’ devia assistir ao aparecimento de muitas obras desse tipo. Todas essas gramáticas ‘racionais’ foram forjadas dentro da tradição clássica e não trouxeram nenhuma teoria lingüística nova” (LYONS, 1979, p.18). Nas gramáticas que se seguiram “nas mais recentes edições do dicionário e da gramática da Academia Francesa [...] a tarefa do gramático é descrever ‘o bom uso’, isto é, a língua das pessoas cultas e dos escritores que escrevem em francês ‘puro’, e também defender esse ‘bom uso’ de todos os fatores de corrupção” (LYONS, 1979, p.18).

Os principais movimentos e escolas lingüísticas modernas discutidos por Lyons (1987) são o estruturalismo, o funcionalismo e o gerativismo, porém, o autor faz ainda referência ao historicismo do século XIX. Para o autor, os neogramáticos do historicismo fazem uma comparação histórica das línguas para obter validação científica e propõem que “as línguas são como são porque, no decorrer do tempo, elas estiveram sujeitas a uma variedade de forças causativas internas e externas” (LYONS, 1987, p.202), buscando com isso a compreensão do seu objeto. A validação científica, neste enfoque, era garantida pelo método histórico comparativo.

Concorda-se em geral que a mais extraordinária façanha dos estudos lingüísticos do século XIX foi o desenvolvimento do método comparativo, que resultou num conjunto de princípios pelos quais as línguas poderiam ser sistematicamente comparadas no tocante a seus sistemas fonéticos, estrutura gramatical e vocabulário, de modo a demonstrar que eram “genealógicamente” aparentadas. (WEEDWOOD, 2002, p.103)

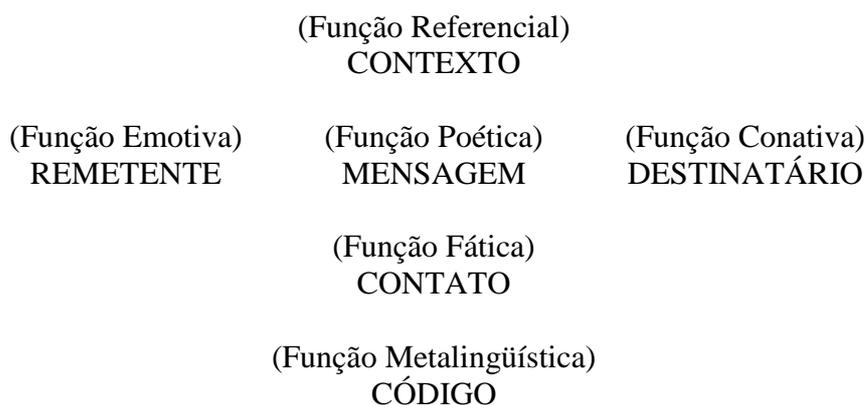
Segundo Lyons (1987), os historicistas acreditavam num parentesco entre as línguas e na existência de uma língua ancestral comum à todas. Eles rompem com a tradição dualista que tentava “deduzir as propriedades universais da linguagem do que se conhecia como, ou do que se supunha serem, propriedades universais da mente humana” (LYONS, 1987, p.202), tradição que inicia em Platão, Aristóteles e com os Estóicos gregos e, mais tar-

de, é consagrada pelo racionalismo cartesiano. A importância do historicismo na relação com os movimentos lingüísticos do século XX “é a de ter preparado o campo para o estruturalismo” (LYONS, 1987, p.201).

Lyons (1987) afirma que o *Curso de Lingüística Geral*, de Ferdinand de Saussure, iniciou uma corrente lingüística chamada estruturalismo, que estuda os signos da linguagem verbal. De forma diversa do historicismo, a preocupação da lingüística de linha saussureana era descobrir recortes essenciais e específicos na descoberta de verdades naturais/universais, cientificamente, enfatizando a racionalidade, levando mais em conta as relações entre as entidades do que as próprias entidades em si. Assim, “o estruturalismo de Saussure pode ser resumido em duas dicotomias (que, juntas, cobrem aquilo a que Humboldt se referia em termos de sua própria descrição da forma interna e externa): (1) *langue* em oposição a *parole* e (2) forma em oposição a substância” (WEEDWOOD, 2002, p.127). Segundo Weedwood (2002), o termo *langue* normalmente traduzido por língua, poderia ser melhor traduzido por sistema lingüístico, assim como o termo *parole*, ao invés de fala, poderia ser melhor traduzido por comportamento lingüístico. Segundo Lyons (1983), os historicistas faziam uma descrição diacrônica das línguas (investigavam o desenvolvimento histórico), enquanto Saussure fez uma descrição sincrônica (de que maneira todas as formas e sentidos estão inter-relacionados em determinados momentos), sem negar a importância da descrição diacrônica, “os modos de explicação sincrônico e diacrônico eram complementares” (LYONS, 1987, p.203).

Segundo Doce (1993), a principal expressão do funcionalismo foi a Escola de Praga, com suas bases no estruturalismo saussureano, apesar de rejeitar o ponto de vista de Saussure em certos pontos, especialmente na distinção entre lingüística sincrônica e diacrônica e na homogeneidade do sistema lingüístico. Segundo Lyons (1987), o funcionalismo, em lingüística, foi um movimento particular dentro do estruturalismo. Representa uma tentativa de explicar a comunicação humana, que acreditava que a estrutura fonológica, gramatical e

semântica das línguas é determinada pelas funções que têm que exercer nas sociedades em que operam, sendo que a função principal era a comunicação. Lyons (1987) afirma que as funções constitutivas da natureza da linguagem identificadas pelos funcionalistas foram: emotiva ou expressiva (expressa o sentimento de quem fala); conativas (centrada na fala no destinatário); referencial (centrada no objeto de comunicação); fática (centrada no canal, que liga os interlocutores); poética (centrada na mensagem); metalingüística (centrada no código, quando se usa a linguagem para falar da própria linguagem), como pode ser observado no esquema de Jakobson, segundo Epstein (2004):



A Escola de Praga é mais conhecida por seu trabalho no campo da fonologia, em que o fonema era considerado como feixes de traços distintivos, sendo o vozeamento, sonoridade, nasalidade, labialidade, enfim:

existe um único traço, cuja presença distingue /b/, /d/ e /g/ de /p/, /t/ e /k/, e este traço é a sonoridade ou vozeamento (vibração das cordas vocais). De igual modo, o traço de labialidade pode ser deduzido de /p/ e /b/ quando comparados a /t/, /d/, /k/ e /g/; o traço de nasalidade, de /n/ e /m/ quando comparados com /t/ e /d/, de um lado, e com /p/ e /b/, de outro. Cada fonema, então, é composto de um número de características articulatórias e se torna distinto de cada outro fonema da língua pela presença ou ausência de ao menos um traço. A função distintiva dos fonemas pode ser relacionada à função cognitiva da linguagem. Esta análise dos traços distintivos da fonologia da Escola de Praga, tal como desenvolvida por Jakobson, se tornou parte do arcabouço criado para a fonologia gerativa. (WEEDWOOD, 2002, p.139-140)

Assim, segundo Oliveira (1988) o fonema possui unicamente uma função de distinguir significações (função distintiva), sem apresentar uma significação própria positiva como as palavras no processo comunicativo. Dois outros tipos de função fonologicamente relevantes também são reconhecidos pelos lingüistas da Escola de Praga, acrescenta Weedwood (2002): a função expressiva (característica do acento, da entonação e de outros traços da língua expressivos, do ânimo ou atitude do falante) e a função demarcativa (os indicadores de fronteiras que reforçam a identidade e a unidade sintagmática de palavras e frases). Por outro lado, “na prática, entretanto, não apenas os lingüistas da Escola de Praga, mas também outros que se consideraram funcionalistas, tenderam a enfatizar a multifuncionalidade da linguagem,

e a importância de suas funções expressiva, social e conotativa, em contraste com, ou além de, sua função descritiva” (LYONS, 1987, p.209).

Bakhtin (2000) insere a língua no contexto da comunicação, e afirma que “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo” (Bakhtin, 2000, p.289). O autor afirma que um ouvinte que recebe e compreende uma mensagem, concorda total ou parcialmente com ela, completando-a, adaptando-a, modificando-a constantemente durante o processo de audição e compreensão e que “toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 2000, p.290).

Enquanto o modelo de comunicação de Jakobson pressupõe uma comunicação com início e fim bem definidos, Bakhtin trabalha o enunciado como unidade de comunicação prevendo que o próprio locutor, já é, ao mesmo tempo um respondente num processo contínuo, onde

A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve. O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um *elemento* abstrato da intenção discursiva em seu *todo*. O próprio locutor como tal é, em certo grau, um *respondente*, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKHTIN, 2000, p.291)

Para o autor, é o diálogo (e não a língua), a forma clássica da comunicação verbal, pois o diálogo estabelece relações impossíveis entre as unidades da língua: relações de pergunta-resposta; asserção-objeção; afirmação-consentimento; ordem-execução. Bakhtin (2000) afirma que o enunciado pode ser uma oração ou até mesmo uma palavra, mas nem a palavra e nem a oração por si sós são enunciados, pois para isso precisariam da alternância dos sujeitos falantes.

As obras de construção complexa e as obras especializadas pertencentes aos vários gêneros das ciências e das artes, apesar de tudo o que as distingue da réplica do diálogo, são, por sua natureza, unidades da comunicação verbal: são identicamente delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes e as fronteiras, mesmo guardando sua nitidez *externa*, adquirem uma característica *interna* particular pelo fato de que o sujeito falante – o *autor* da obra – manifesta sua individualidade, sua visão de mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra. (BAKHTIN, 2000, p.298)

Com esta questão da nitidez interna e da característica externa, Bakhtin apresenta um dualismo que assemelha-se ao corte epistemológico cartesiano na distinção mente/corpo. A observação de que as obras especializadas das ciências e das artes sejam, por sua natureza, unidades de comunicação verbal não parece adequada, pois afinal, o ser humano é capaz de empregar os cinco sentidos na recepção destas obras, parecendo um reducionismo submetê-los aos signos verbais que privilegiam a audição. Com este pensamento, Bakhtin contribui com uma tradição lingüística que prega a transformação de todos os signos de linguagem em signos lingüísticos, como se estes fossem a única forma capaz de assumir papel de veículo de transporte dos objetos do mundo físico para o mundo mental. Aqueles que aceitam a desmaterialização dos objetos do mundo físico transformando-os, quer dizer, codificando-os em signos (sendo os signos os veículos capazes de transportá-los até o mundo das idéias) não devem achar difícil supor que esses signos poderiam ser de diversos tipos, sensíveis a qualquer um dos cinco sentidos humanos de forma que eles não necessariamente tenham de ser convertidos em signos verbais primeiro.

Bakhtin (2000) apresenta as três particularidades do enunciado como unidade da comunicação verbal: a alternância dos sujeitos; a relação do enunciado com o locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal; e os critérios de acabamento (ou de constituição), específico do enunciado, sendo “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder* – mais exatamente, de adotar uma atitude responsável para com ele” (BAKHTIN, 2000, p.299). Sobre estes critérios de acabamento, o autor afirma que:

A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. (BAKHTIN, 2000, p.299)

O autor afirma que os gêneros do discurso possibilitam a comunicação verbal, assim este “terceiro fator, que é o mais importante para nós, a saber: as formas estáveis do gênero do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p.301), pois a intenção de falar se realiza na escolha de um gênero do discurso. Esta intenção, por sua vez, é determinada “em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc” (BAKHTIN, 2000, p.301). Destaca-se que, “se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 2000, p.302).

Bakhtin (2000) rompe com os privilégios do estudo da língua escrita em detrimento da língua falada, e afirma que “as formas do gênero às quais modelamos nossa fala se distinguem substancialmente das formas da língua, do ponto de vista de uma estabilidade e de suas leis normativas para o locutor. De um modo geral, elas são mais maleáveis, mais plásticas e mais livres do que as formas da língua” (BAKHTIN, 2000, p.302). Com isso, o autor refere-se à grande diversidade de gêneros, e afirma que esta diversidade “deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros” (BAKHTIN, 2000, p.302).

Uma das razões para que a lingüística ignore as formas de enunciados deve-se à extrema heterogeneidade da estrutura composicional delas e às particularidades de seu volume (a extensão do discurso): que vai da réplica monolexêmica ao romance em vários tomos. A grande variabilidade do volume é válida também para os gêneros discursivos orais. Por isso, os gêneros do discurso parecem incomensuráveis e inoperantes enquanto unidades do discurso. (BAKHTIN, 2000, p.305)

Para o autor, “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” (Bakhtin, 2000, p.308). Com isso, afirma que é a frase inicial do enunciado que lhe determina as parti-

cularidades do estilo e da composição. Bakhtin (2000) demonstra novamente o corte epistemológico cartesiano na distinção entre o mundo físico e o mundo mental quando justifica que a expressividade é uma particularidade do enunciado que não pode ser encontrado nem na palavra e nem na oração,

apenas o contato entre a significação lingüística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade – que se dá no enunciado – provoca o lampejo da expressividade. Esta não está no sistema da língua e tampouco na realidade objetiva que existiria fora de nós. (BAKHTIN, 2000, p.311)

Bakhtin (2000) afirma que, nos diálogos, as palavras normalmente são escolhidas, tiradas de outros enunciados aparentados àqueles do enunciado em questão, de acordo com as especificidades de um gênero, e que a palavra apresenta-se para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra, como palavra de seu interlocutor, e como palavra do próprio locutor, e

é por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro [...] As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 2000, p.314)

Ao considerar o enunciado como elo na cadeia da comunicação verbal, o autor sinaliza a importância em conhecer os interlocutores, pois considera o enunciado de duas formas: antes de mais nada como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera “por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto” (BAKHTIN, 2000, p.317); e também como uma prévia aos enunciados que o sucedem, “a quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p.321).

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-

se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse *todo* é perdido de vista. (BAKHTIN, 2000, p.326)

Menos preocupado com o enunciado bakhtiniano e mais com a aquisição da linguagem, o gerativismo, teoria lingüística desenvolvida por Chomsky e seus seguidores, segundo Lyons (1987), tinha um compromisso com a utilidade e com a viabilidade de descrever as línguas humanas por meio de gramáticas gerativas. O autor afirma que Chomsky promove críticas às idéias de que as crianças aprendem por reprodução ou cópia e às idéias da teoria behaviorista do estímulo-resposta da linguagem, afirmando que a criatividade é uma qualidade humana inata que difere o ser humano das máquinas e dos animais.

O gerativismo tem uma estreita relação com o mentalismo, tendo em vista que “Chomsky acredita – e isto é um componente fundamental do gerativismo chomskiano – que as regras que determinam a produtividade das línguas humanas têm as propriedades formais que têm em virtude da estrutura da mente humana” (LYONS, 1987, p.213), porém, um mentalismo diferente do mentalismo tradicional cartesiano da gramática de *Port-Royal*. Segundo Lyons (1987), o que assemelha o gerativismo, à gramática de *Port-Royal* é a preocupação com o que as línguas têm em comum, ou seja, com os chamados universais lingüísticos. A diferença está no fato de que Chomsky dá mais importância às propriedades formais da língua do que às relações entre linguagem e mundo, enquanto a gramática de *Port-Royal* tendia a “deduzir as propriedades essenciais da linguagem daquilo que consideravam como categorias da lógica ou da realidade válidas universalmente, Chomsky impressionava-se muito mais com as propriedades universais da linguagem que não podem ser explicadas: resumindo, com aquilo que é universal, porém arbitrário” (LYONS, 1987, p.214).

Lyons (1987) afirma que Chomsky retoma o inatismo e espera dar a esse inatismo uma base científica, pois “procura dados que sustentem a sua opinião segundo a qual a faculdade humana da linguagem é inata e específica da espécie: i.e., transmitida geneticamente e

peculiar à espécie” (LYONS, 1987, p.214). Chomsky utiliza a genética, onde a aquisição da linguagem estaria estreitamente relacionada com a aquisição de conhecimento, ou seja, existiria algum tipo de conexão entre a formação de novos conceitos e os significados das palavras. Lyons (1987) afirma ainda que Chomsky distingue competência e desempenho, e “insistiu desde o início que a capacidade de produzir e de compreender sentenças sintaticamente bem formadas é uma parte central – na realidade, a parte central – da competência lingüística de um falante. Sob este aspecto, o gerativismo chomskiano constitui sem dúvida um avanço em relação ao estruturalismo saussureano” (LYONS, 1987, p.216).

O gerativismo chomskiano está mais próximo do estruturalismo saussureano e pós-saussureano no que diz respeito à necessidade de distinguir entre o sistema lingüístico e o uso desse sistema em determinados contextos de enunciação. Está também mais próximo do estruturalismo saussureano e de alguns dos desenvolvimentos europeus desta escola na sua atitude em relação à semântica. Finalmente, ele baseou-se consideravelmente nas noções de fonologia da Escola de Praga, sem no entanto aceitar os princípios do funcionalismo. O gerativismo é apresentado com muita frequência como um todo integrado, no qual os detalhes técnicos de formalização estão em situação de igualdade com certo número de idéias logicamente independentes, umas das outras, sobre a linguagem e a filosofia da ciência. (LYONS, 1987, p.217)

Segundo Kuhn (1999, p.30), o cientista que trabalha dentro de um paradigma o faz para solucionar determinados problemas que ainda não foram solucionados ou ao menos solucionar o problema de forma inédita. Como no pensamento de Kuhn, na história das ciências da linguagem, muitos cientistas trabalharam dentro dos paradigmas até que estes deixaram de dar conta de uma série de problemas, e assim, novos paradigmas foram se estabelecendo. Assim, na superação de alguns paradigmas, muitas questões foram apenas abandonadas sem solução, em prol da retomada de questões de paradigmas mais antigos, que por sua vez, muitas vezes também haviam sido abandonadas anteriormente sem solução. Não se sabe ao certo se a insistência no estudo das mesmas questões com apoio em um ou outro sistema filosófico, ou ainda com uma linguagem mais adequada, poderia solucionar essas questões, Talvez isso seja uma tentativa de reificação da linguagem aos moldes de Wittgenstein. Além disso, Rorty (1994) questiona inclusive a importância e a necessidade da discussão dessas questões.

2.5 O NEO-PRAGMATISMO, A COMUNICAÇÃO E A LINGUAGEM

Rorty (1994) afirma que para ele, Quine e Sellars a filosofia é um estilo de literatura e não a busca de verdades ou certezas. Por isso, sugere abandonar a visão de filosofia epistemologicamente centrada, propondo a hermenêutica moderna, lembrando que a hermenêutica não é um método para alcançar a verdade. Para o autor, não há linguagem única, própria da ciência unificada, sendo que a epistemologia como tentativa de tornar todos os discursos comensuráveis, é uma estratégia inútil. Produzir comensurabilidade encontrando equivalências materiais entre sentenças retiradas de diferentes jogos de linguagem é apenas uma técnica entre outras para lidar com os semelhantes humanos. O contexto no qual Rorty (1999) coloca a filosofia pós-nietzschiana (Heidegger, Derrida e outros) é o pragmatismo. Rorty (1999) considera as melhores partes de Heidegger e Derrida aquelas que ajudam a ver qual a aparência das coisas sob descrições não-representacionistas, não-logocêntricas e as piores partes dos autores aquelas em que eles sugerem que finalmente apreenderam corretamente a linguagem, e a representaram acuradamente, como ela realmente é. O autor critica a reificação da linguagem, pois “a filosofia da linguagem [...] foi tomada como capaz de produzir condições de descritibilidade, exatamente como Kant havia prometido produzir condições de experienciabilidade” (RORTY, 1999, p.78).

Segundo Davidson (1993), o desfecho da filosofia lingüística é de que não há nenhuma coisa como uma linguagem, não se uma linguagem; for algo como o que os filósofos supunham ser. O autor afirma que é necessário abandonar a idéia de uma estrutura claramente definida e comungada que os usuários da linguagem dominam e então aplicam aos casos, ou seja, abandonar toda e qualquer teoria semântica. Para o autor, “os filósofos de todas as tendências gostam de falar de esquemas conceituais” (DAVIDSON, 1993, p.01). Numa aproximação a Rorty, Davidson (1993) afirma que seria um erro procurar coisas comuns a esquemas

incomensuráveis, “o que precisamos é de uma nova teoria da tradução ou de interpretação que não pressuponha nada sobre significações, conceitos ou crenças divididas” (DAVIDSON, 1993, p.15). Enquanto Bakhtin (2000) afirma que nos diálogos, as palavras normalmente são escolhidas, tiradas de outros enunciados aparentados àqueles do enunciado em questão, Davidson (1993) acrescenta a sua noção de boa vontade que, ao contrário de ser um complemento às concepções do enunciado bakhtiniano, estabelece-se justamente na crítica ao corte epistemológico e na incomensurabilidade entre os esquemas conceituais dos interlocutores. Para o autor, ter boa vontade é ter crenças em comum. Davidson (1993) critica o pragmatismo, ao afirmar que a linguagem não pode colocar em ordem a experiência, pois ordem só se aplica a pluralidades e a experiência consiste em pluralidades que precisam ser individualizadas segundo princípios familiares.

Davidson (1994B) afirma que atualmente vários filósofos são materialistas, pois sustentam que entidades mentais são idênticas às entidades físicas. Isto é uma forma de reducionismo, pois estes filósofos negam que haja algo além de entidades físicas. Para Davidson (1994B), a base de nosso conhecimento não é o contato com o mundo, nem as mediações: é a comunicação, a comunhão com os outros indivíduos que acessam esse mundo, pois essa comunhão fornece a medida de todas as coisas. Não há pensamento sem linguagem compartilhada: “a comunicação e o conhecimento das outras razões (espíritos) que ela pressupõe, é a base do nosso conceito de objetividade, de nosso reconhecimento de uma distinção entre crença verdadeira e crença falsa” (DAVIDSON, 1994B, p.15). Sobre este compartilhamento, Davidson (1994B) insere o princípio da triangulação afirmando que: é preciso ser dois para triangular; é preciso haver uma ligação entre esses dois, e cada um deles com objetos comuns do mundo; o conhecimento não necessita de fundamentos; o conhecimento dos conteúdos de outras razões (espíritos) é possível somente no contexto de uma visão de mundo compartilhada. Davidson (1994) é contra o conceito usual de língua. Segundo ele, não é necessário nem

suficiente que os interlocutores partilhem de habilidades para operar regras semânticas e sintáticas. Para ele as habilidades diferenciam, mas a compreensão “é alcançada através de exercício de imaginação, apelo ao conhecimento geral do mundo e consciência dos interesses e atitudes humanos” (DAVIDSON, 1994, p.02). O autor afirma que nós entendemos o que os outros dizem, “a maior parte do tempo, sem esforço e mesmo de modo automático” (DAVIDSON, 1994, p.03), e fazemos isso porque aprendemos a falar de maneira bastante parecida com os outros. Assim, os conceitos de uma língua ou do significado podem ser entendidos e empregados somente quando a comunicação de conteúdos propositivos estiver estabelecida. Davidson (1994) pensa nas intenções do locutor enquanto crenças e intenções que temos, habituais, não enquanto crenças conscientemente ensaiadas ou deliberadas.

Crépeau (1996) propõe substituir a teoria do conhecimento por uma Ecologia do Conhecimento. Para o autor, uma verdadeira Ecologia do Conhecimento emerge de proposições que apontam que o conhecimento do mundo esteja ligado ao contexto social e histórico de sua aquisição, sem necessidade de objetos, pois o que torna verdadeiro ou falso um enunciado ou uma proposição é outra proposição num contexto social de triangulação. Com isso, o autor reinterpreta a noção de Rorty e a triangulação davidsoniana, sugerindo a substituição do Espelho da Natureza pela conversação, e dá a entender que a gênese da Ecologia do Conhecimento é o pragmatismo peirceano, com algumas diferenças:

O contato humano com o meio é preservado considerando-o, a partir de agora, sob uma nova descrição: a de *conexões causais* não representacionistas. [...] Estas ligações não constituem o nível epistemológico fundamental do conhecimento, quer dizer, o lugar do conhecimento dos epistemólogos, ou seja, o que torna verdadeiramente verdadeiro o que falamos. Este lugar, plenamente social, é constituído pelas interações comunicacionais no quadro das práticas sociais dos agentes lingüísticos humanos. [...] Do ponto de vista darwiniano, de agora em diante é possível conceber uma antropologia ecológica livre dos problemas do representacionismo. (CRÉPEAU, 1996, p.20)

Segundo Rorty (1997), o pragmatismo é desconfortante, pois acaba com dois mitos: o mito da superioridade humana e o mito da transcendência. O autor afirma que Peirce

extinguiu a linha intitulada representação, Quine extinguiu a linha intitulada constituição, e Davidson extinguiu a linha intitulada tornar verdadeiro.

Rorty (1999) considera o pragmatismo peirceano idealista (por buscar o consenso absoluto), e dualista (por estar inscrito no corte epistemológico). O autor sugere a superação destes dois paradigmas, substituindo o consenso pela maioria e substituindo o dualismo pela crença. Para o autor a crença é o ato antidualista por excelência, e “apesar de haver causas para a aquisição de crenças, e razões para a retenção ou mudança de crenças, não há causas para a *verdade* das crenças” (RORTY, 1997, p.166). Ao atacar a idéia do corte epistemológico, o autor afirma que o corpo humano está no ambiente onde os objetos estão, e não precisa de bases de validação. Para o autor, não existe ponto de validação externo (como deus, mente ou seja lá o que for), pois o fundamental é o diálogo intercultural: “A única diferença entre animais primitivos e nós, ou nós e os galácticos, é que os que vêm depois podem produzir proposições com um pouco de verdade extra que seus ancestrais não sabiam como produzir” (RORTY, 1997, p.215).

Partindo da proposta da triangulação, o significado de qualquer idéia aparece como resultado de qualquer troca de proposição. Assim o sentido das frases dos interlocutores é consequência da comunicação e não o contrário. Isso é revolucionário e vai contra as teorias semânticas que são uma tentativa de reificar uma teoria de referência. A saída proposta pelo neo-pragmatismo é abandonar as análises de significações, e passar a analisar as proposições. Nesta proposta, o que importa é a troca de proposições, o compartilhamento, o uso, e não o que as proposições significam para cada um dos indivíduos que estão triangulando, ou a estrutura das proposições em si. Esta noção de triangulação pode ser observada em outros trabalhos:

[...] concretizando, assim, o que Davidson chama de triangulação. Para cada vértice há uma série de outras relações com outros contextos, sugeridos pelos interpretantes a partir do objeto analisado (a arte pública) e assim sucessivamente. Essa interpreta-

ção acontece através da língua e, principalmente, da necessidade e do desejo que temos em nos fazer entender diante dos outros indivíduos de nossa cultura. Neste sentido, o comportamento verbal é necessariamente social. A comunicação, para Davidson, é então favorecida pela partilha entre a intenção que temos de ser entendidos e o desejo que as pessoas têm de nos entender. Este propósito de ser compreendido, segundo Davidson (1994, p.12), é a base da comunicação. (NADAS, 2004, p.68)

Neste trabalho, o ápice do triângulo é o objeto (os assuntos em debate nos cursos de EaD no ambiente virtual do ciberespaço), e as bases são os indivíduos (os interlocutores ou agentes no curso analisado). As particularidades do contexto serão apresentadas nos capítulos três e quatro e a inter-relação entre o objeto e os interlocutores no capítulo cinco, lembrando que essa inter-relação depende da socialização, da comunicação: “a comunicação é essencial ao pensamento [...]. Se somente a comunicação pode fornecer um teste objetivo do uso correto das palavras, somente a comunicação pode fornecer um critério de objetividade em outros domínios” (DAVIDSON, 1994, p.14).

3 O CIBRESPAÇO E A CRIAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL

Após a escolha do objeto de estudo, a educação a distância num ambiente possível na conexão entre computadores via Internet, e da decisão de fazer a abordagem pelo viés do neo-pragmatismo, uma questão desafiadora deste trabalho foi encontrar uma denominação adequada para este ambiente que seria estudado. A escolha das nomenclaturas ‘ambiente virtual’ e ‘ciberespaço’, procurou levar em conta os problemas de definição do próprio conceito de virtual (sua origem e os seus variados usos). Assim, este capítulo inicia com um breve apanhado histórico sobre a utilização do computador e da Internet para, em seguida, apresentar alguns conceitos sobre termos como virtual, digital, simulação, multimídia, entre outros, enfatizando as semelhanças e distinções entre estes conceitos.

Depois desta conceituação, serão apresentadas as principais propriedades do ambiente, questionando quais e como são as linguagens, como os usuários lidam com o ambiente e como se movem nele, quais são os prazeres estéticos, e, principalmente: como os usuários interagem uns com os outros, pois a ênfase maior será dada à comunicação. A intenção deste

capítulo é a formatação de uma lista de checagem de itens de análise de comunicação e linguagem no ambiente virtual do ciberespaço.

3.1A CAMINHO DA VIRTUALIDADE

Este trabalho não tem a pretensão de fazer um apanhado detalhado da história da comunicação, apenas retomar alguns pontos que preparam o caminho para o uso de um ambiente que só se tornou possível com o advento dos computadores interligados pela Internet.

Desde as mais primitivas e rudimentares formas de comunicação pré-históricas (gestos, grunhidos e outros sons corporais), passando inclusive pela articulação da fala, fazia-se necessária a co-presença dos interlocutores e a sincronia da comunicação, ou, no mínimo, a utilização de um ou mais locutores intermediários que pudessem dar conta de repetir a mensagem tantas vezes quantas fossem necessárias com a maior fidelidade de detalhes possível para que a mensagem chegasse até o destinatário.

A escrita permitiu a fixação das mensagens em suportes materiais, possibilitando não só a permanência no tempo como a facilidade de deslocamento. Com isso “o encontro entre o transmissor da informação e o receptor passa a ocorrer de forma assíncrona e já não há como controlar de forma tão rígida a quem se dirige, quando e onde” (MAGDALENA e COSTA, 2003, p.60).

Em diversas situações na história da humanidade, como na revolução industrial e no advento dos meios de comunicação de massa, as tecnologias causaram um *mix* peculiar de felicidade com temor. Na revolução industrial, por exemplo, a euforia com o aumento da oferta de bens de consumo acessíveis ao público, produzidos em série por máquinas industriais, misturava-se com o medo do ser humano de ser substituído pelas mesmas máquinas em seus

afazeres diários. No advento dos meios de comunicação de massa, como a TV, por exemplo, novos horizontes se abriram na possibilidade de propagação de mensagens audiovisuais em curto espaço de tempo, e profetizava-se o fim de outros meios de comunicação eletrônicos como o rádio, e impressos como revistas e jornais, o que não aconteceu. Em meados do século XX, McLuhan (1995), afirmava que os alicerces da imprensa estavam nos anúncios classificados e que, quando houvesse uma outra fonte de fácil acesso para a obtenção diária dessas informações, a imprensa cerraria suas portas. Isso não ocorreu com o advento do classificado eletrônico da era da Internet, possivelmente porque este meio eletrônico ainda não esteja tão disponível quanto o meio impresso pelos custos e outras barreiras impostas pela cultura do computador.

Turkle (1995) identifica, na cultura do computador de final dos anos setenta, duas subculturas bem desenvolvidas: a dos virtuosos e a dos reducionistas. Segundo a autora, os virtuosos eram exímios programadores, preferiam trabalhar mais perto do *software*, estavam interessados em explorar máquinas e sistemas grandes e complexos, quase incontroláveis, a fim de testar os limites. Por isso caracterizavam o pós-modernismo, pois buscavam explorar as superfícies mutáveis do ambiente. Os reducionistas preferiam trabalhar mais perto do *hardware*, tendo em vista que estavam mais interessados em trabalhar com máquinas pequenas e projetos restritos, a fim de reduzir a máquina a seus elementos mais simples, e acabaram por caracterizar o modernismo pela futilidade da busca funcional dos mecanismos. A autora identifica ainda uma subcultura que aparece mais tarde: a dos utilizadores. O utilizador “tem com a máquina uma relação de natureza prática, mas não está interessado na tecnologia, excepto na medida em que esta permite uma aplicação” (TURKLE, 1995, p.46). Segundo a autora, esta diferença pode ser melhor observada nas diferentes culturas que derivaram das subculturas virtuosos e reducionistas:

no final da década de oitenta, a cultura do computador pessoal encontrava-se praticamente cindida em duas correntes, separadas pela fidelidade a diferentes sistemas de computação. Havia o reducionismo do IBM *versus* a simulação e a superfície do Macintosh: um ícone da utopia tecnológica modernista *versus* um ícone da fantasia pós-moderna. (TURKLE, 1995, p.52)

Curiosamente, com a introdução do Windows da Microsoft, em 1985, a distância entre as estéticas da computação moderna e pós-moderna encurtou-se bastante. O Windows é um programa de *software* que confere a um computador que utilize o sistema operativo MS-DOS algumas das características da interface de um Macintosh. Turkle (1995) afirma que, dos anos setenta até meados dos anos oitenta, dominou uma ideologia de que havia apenas uma maneira correta de lidar com os computadores, ocultando grande parte das possibilidades de expressão do novo meio. Assim, como na revolução industrial e o advento dos meios de comunicação de massa, a conexão de computadores via Internet também gerou profecias não concretizadas como a da diminuição de consumo de papel. Da mesma forma que a TV, ao contrário do que todos supunham, interferiu de forma inesperada para o aumento da popularidade de muitos periódicos impressos, o computador e a Internet, não só contribuíram para o aumento do consumo de papel, como também serviram para aumentar a credibilidade dos periódicos impressos que passaram a incrementar os seus negócios com *sites* e portais, pois o computador é um objeto que faz com que velhas fronteiras sejam renegociadas, como informa Turkle (1995).

Segundo Gosciola (2003), as poucas casas americanas conectadas à Internet no início dos anos 1990, ao final da década já somavam 38%. Turkle (1995) afirma que foi somente naquela década de noventa que o computador passou a ser compreendido como um novo meio de expressão, na medida em que diversas possibilidades tecnológicas como os monitores coloridos passaram a ser oferecidas: “as pessoas olham para uma tecnologia e, para além dela, vêem toda uma constelação de associações culturais” (TURKLE, 1995, p.90).

Na esfera da comunicação, as possibilidades tecnológicas dos computadores interligados via Internet proporcionaram uma grande revolução estrutural, desde a captação ou produção da informação a ser transformada em notícia; passando pela redação e diagramação ou editoração; pela parte técnica dos processos de pré-impressão, impressão e pós-impressão; e, inclusive, pela distribuição. Ao dizer que a evolução da imprensa se deu na ordem cronológica “esperar a notícia, correr atrás da notícia, fabricar notícias”, McLuhan (1995), em seu tempo, possivelmente não tenha se dado conta de que um dia todas as pessoas passariam a ser potenciais produtoras de notícias. Por não conhecer as nuances da informatização McLuhan pode não ter percebido que “o modo como imaginamos o futuro continua sempre dependendo daquilo que conhecemos” (CHARTIER, 1999, p.139).

Mas a Internet gerou uma série de outros temores, em diversas áreas. Turkle (1995) afirma que, no entender dos físicos, o computador pode ser visto sob duas perspectivas: uma boa e outra ruim. Computadores são ruins quando interferem nas experiências de contato entre o ser humano e o mundo, e bons, quando tornam claro que o mundo é caracterizado por irregularidades. Estas irregularidades são citadas por Gosciola (2003), quando afirma que para a física quântica, o princípio da incerteza tem como contraponto a causalidade dos fenômenos da teoria determinista, baseada na mecânica clássica newtoniana. Outros autores colaboram com esta perspectiva boa dos físicos, afirmando que no ciberespaço existe “uma enorme abertura para o diverso, o não-controlado, o desconhecido e o desordenado” Magdalena e Costa (2003). Além disso, “assim como o rio de Heráclito, o hipertexto jamais é duas vezes o mesmo” (LÉVY, 1996, p.48).

O modelo proposto pela física quântica define o sistema atômico onde os elétrons se compõem, decompõem e recompõem em ondas de probabilidade e se comunicam instantaneamente, estejam distantes ou não. É um modelo muito oportuno para fazer uma analogia com o modelo de uma estrutura hipermediática, onde as ligações entre os conteúdos se fazem perceptíveis ou não para o usuário, onde os links podem unir instantaneamente os conteúdos, distantes ou não, como os elétrons. (GOSCIOLA, 2003, p.204)

Magdalena e Costa (2003), alertam para a necessidade de reflexão sobre as novas possibilidades abertas por esta mídia pela qual a veiculação de informações pode ocorrer em múltiplas vias e onde todos podem interferir o tempo todo e a qualquer momento, de forma síncrona e assíncrona, tanto na produção quanto na difusão. No entanto, as autoras não pontuam que, assim como acontece em qualquer outro meio, a credibilidade e o efeito das informações que passam a ser veiculadas, continua dependendo muito de instâncias de consagração, de relações de controle e poder, e de diversas outras coisas que legitimam e dão credibilidade à informação. Exemplo disso é a disponibilidade, em portais de provedores de acesso à Internet ou ainda em *sites* de veículos de comunicação impressos ou eletrônicos, tradicionais ou de boa credibilidade perante determinado público.

3.20 DIGITAL E A SIMULAÇÃO

Murray (2003) afirma que, assim como qualquer outro meio de comunicação humana, o computador foi desenvolvido para executar tarefas que seriam muito difíceis de serem realizadas sem ele, a exemplo da digitalização. Esta que insere a humanidade numa cultura da simulação na qual, segundo Turkle (1995), cada vez mais as pessoas sentem-se à vontade em substituir o real por representações da realidade.

Santaella e Nöth (1996) afirmam que a virtualidade e a simulação são as características fundamentais da imagem sintética, que não necessita de um referente no real empírico em nenhum momento do processo de produção pois ela “busca simular o real em toda sua complexidade, segundo leis racionais que o descrevem ou explicam, que busca recriar uma realidade virtual autônoma, em toda sua profundidade estrutural e funcional” (SANTAELLA E NÖTH, 1996, p.167) Estes objetos abstratos e sintéticos, a exemplo das imagens do ambiente virtual (janelas, ícones, camadas, criaturas virtuais e outras simulações) são identificadas

por Turkle (1995) como objetos típicos que permitem o pensamento pós-moderno, da simulação e que, segundo a autora, faltaram a Jameson em seu artigo clássico sobre o significado do pós-modernismo para contrapor às turbinas e às chaminés das fábricas, considerados objetos que propiciavam o pensamento da modernidade e do cálculo.

Ao afirmar que digitalizar uma informação consiste em traduzi-la em números e que “quase todas as informações podem ser codificadas desta forma” (LÉVY, 2005, p.50), o autor não define nem delimita uma amostra de informação. Na seqüência, ele dá a entender que se referia inicialmente a textos escritos e imagens imóveis, e passa a defender que a codificação também é possível para informações de imagem e som “não apenas ponto a ponto ou amostra por amostra, mas também, de forma mais econômica, a partir de descrições das estruturas globais das mensagens iconográficas ou sonoras” (LÉVY, 2005, p.50). Não há como negar a importância da digitalização e da binarização. Segundo Lévy (2005), essa importância se dá pela diversidade dos dispositivos técnicos de gravação e reprodução; pela possibilidade de executar transmissões e reproduções quase que indefinidamente sem perda de informação e, principalmente, porque o digital (informações codificadas em números binários) pode ser objeto de cálculos aritméticos e lógicos executados pelos dispositivos técnicos.

Lévy (2005) considera o computador um poderoso operador de virtualização da informação, mas, partindo dos comentários supracitados, a afirmação poderia parecer mais adequada se recebesse um complemento: poderoso operador de virtualização de informações visuais e sonoras (ao menos por enquanto, apesar dos desenvolvimentos de algumas experiências táteis) e da ficção científica, como o *holodeck*² de Jornada nas Estrelas, citado por Murray (2003).

² Murray afirma que o holodeck apareceu pela primeira vez em *Jornada nas Estrelas: A Nova Geração*, em 1987. Consiste numa tecnologia capaz de criar mundos ilusórios, projetando elaboradas simulações na combinação de holografia com ‘campos de força’ magnéticos e conversão de energia em matéria.

Mesmo sendo apenas um operador de virtualização, e não havendo ainda nada parecido com o holodeck, segundo Turkle (1995), quando associado às seduções da interface, o computador tem o poder de sugar o usuário para as entranhas do mundo virtual, fazendo-o perder completamente a noção de tempo e espaço. Para Lévy (2005), estas experiências midiáticas de interagir, explorar e atualizar o ambiente virtual, fazem com que os usuários enriqueçam, modifiquem e transformem-no em um mundo de inúmeras possibilidades, potencializando a inteligência coletiva.

3.3 MULTIMÍDIA E HIPERMÍDIA

A escrita resolveu diversos problemas espaciais e temporais da comunicação, pois tornou-se possível a fixação das informações nos mais diversos suportes: desde as pedras das cavernas, passando pelo papel, até os mais diversos aparatos tecnológicos da era eletrônica. Todas estas tecnologias acabam se tornando extensões do próprio corpo humano, conforme observado por McLuhan (1995). Partindo do conceito de Lévy (2000) que trata o computador como operador de virtualização, diversas diferenças podem ser percebidas na captação, produção e reprodução de imagens, textos e sons, quando comparados aos processos anteriores. Segundo Santaella e Nöth (1996), as imagens da era da reprodução artesanal necessitavam de suportes materiais, as imagens da era da reprodução técnica fotográfica necessitavam de suportes físico-químicos e maquínicos, e as imagens simuladas da era informacional surgem do casamento entre computador e tela, mediados por relações abstratas de cálculos numéricos binários. Lévy (2005) denomina mídia todo suporte capaz de transmitir ou veicular mensagens, e afirma que o ciberespaço fez com que surgissem dois dispositivos informacionais originais em relação às mídias precedentes: o mundo virtual e a informação em fluxo. O autor afirma que, graças aos aparatos tecnológicos informáticos que possibilitam a existência do

ciberespaço, esses dois dispositivos tendem a reproduzir uma relação não-midiatizada com a informação.

Para o senso comum, as nomenclaturas mais utilizadas para suportes de fixação de informações próprios do ciberespaço são multimídias e hipermídias, mas não é raro encontrar diferentes opiniões sobre o uso destes termos. Partindo da sua idéia de relação não-midiatizada, Lévy (2005) apresenta dois argumentos contrários à utilização do termo multimídia para os suportes próprios do ciberespaço. Primeiro porque seria mais correto, segundo o autor, falar de informações ou de mensagens multimodais, pois essas colocam em jogo diversas modalidades sensoriais como a visão, a audição e o tato. Segundo porque o termo multimídia vai justamente no sentido contrário ao movimento de confluência de mídias separadas em direção à mesma rede digital integrada, o que levaria ao termo unimídia e não multimídia.

Enfim, a palavra 'multimídia', quando empregada para designar a emergência de uma nova mídia, parece-me particularmente inadequada, já que chama atenção sobre as formas de *representação* (textos, imagens, sons etc.) ou de suportes, enquanto a novidade principal se encontra nos *dispositivos informacionais* (em rede, em fluxo, em mundos virtuais) e no *dispositivo de comunicação* interativo e comunitário ou, em outras palavras, em um modo de relação entre as pessoas, em uma certa qualidade de laço social. (LÉVY, 2005, p.65-66)

Gosciola (2003) também é contra a utilização do termo multimídia, porém de forma diversa da apresentada por Lévy. O autor afirma que o termo multimídia poderia ser utilizado por qualquer meio capaz de lidar, ao mesmo tempo, com texto, imagem e som. O autor defende a utilização do termo hipermídia, que, segundo ele, agora na mesma linha de pensamento de Lévy, traz ênfase na interatividade. Partindo do pressuposto que texto e som são meios unidimensionais, linhas e polígonos são bidimensionais, e superfícies e sólidos tridimensionais, o autor afirma que a hipermídia e o hipertexto são meios de comunicação multidimensionais, porque “incluem o tempo das animações, dos vídeos e dos saltos entre os conteúdos proporcionados por seus *links*” (GOSCIOLA, 2003, p.28). O autor afirma ainda que as hipermídias multidimensionais possuem mais interatividade e maior volume do que a multi-

mídia. Sem a pretensão de fechar as discussões terminológicas, este trabalho utiliza o termo hipermídia na concepção de Gosciola para designar as particularidades da tecnologia que permite a emergência do ambiente virtual ou ciberespaço.

Associar o termo virtualidade a um ambiente exclusivo das entranhas dos computadores, ou ainda, próprio de computadores interligados por uma rede, pode parecer tarefa fácil ao senso comum, porém, este trabalho propõe uma contextualização partindo de uma reflexão que vai ao encontro das origens do termo virtualidade e dos seus empregos em outras situações históricas.

3.40 CIBERESPAÇO E O AMBIENTE VIRTUAL

Segundo Lévy (2005), a palavra ciberespaço foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromante*, com o intuito de designar o universo de redes digitais. Turkle (1995) afirma que o nome do romance era *Neuromancer*, e que o mesmo celebrava uma nova estética: a dos prazeres da simulação e da navegação nos novos ambientes possíveis pela interconectividade de computadores. Lévy define

o ciberespaço como o *espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores*. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. (LÉVY, 2005, p.92)

Lévy (1996) afirma que a palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, e que este, por sua vez, deriva de *virtus*. Gomez (2004) afirma que o termo virtual, vem do latim *virtus*. Partindo do termo *virtus*, ambos concordam que o termo significa força, potência, e que virtual é o que existe em potência e não em ato, ou seja, é o que contém todas as condições para sua realização, como exemplifica Lévy (1996, p.15): “a árvore está virtualmente presente na semente.” O autor afirma ainda que “em termos rigorosamente filosóficos, o vir-

tual não se opõe ao real mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes” (LÉVY, 1996, p.15). Em contrapartida, tanto no senso comum, quanto em textos jornalísticos, em discussões sobre Internet e em algumas publicações científicas, o conceito de virtual é utilizado em oposição ao conceito de real. Turkle (1995), por exemplo, utiliza esta oposição, afirmando que, nas comunidades em tempo real do ciberespaço, as pessoas encontram-se no limiar entre o real e o virtual. Nestes casos, a questão da virtualização aparece num contexto onde o sentido do termo diverge radicalmente da definição de Lévy, pois o autor afirma que a palavra virtualização não tem sua origem na Internet, nem tampouco encontra na Internet o ambiente adequado para sua consolidação, consagração, existência (ou não existência), não podendo, portanto, ser definida como oposição ao real.

Enquanto Lévy (1996, p.18) afirma que “a virtualização é um dos principais vetores da criação de realidade,” o internauta e o *webdesigner*, o leigo e até mesmo publicações científicas afirmam que virtual é o oposto de real. Na sua definição de virtual, ainda que adequadamente contextualizada, Lévy parece lutar contra a emancipação do termo, contra o seu uso mais comum, ou seja, “uma vez criada a palavra, por transferência de sentido ou por qualquer outro modo, seu sentido pode evoluir espontaneamente; de fato, na quase totalidade dos casos, ele evoluiu” (GUIRAUD, 1975, p.43). Mesmo que o leitor concorde com os argumentos de Lévy, ainda assim a virtualização estará livre da redoma criada em sua volta no momento de sua concepção. No livro intitulado *Cibercultura*, Lévy (2005) apresenta outras definições e sentidos para o virtual:

o primeiro, técnico, ligado à informática, um segundo corrente e um terceiro filosófico. [...] Na acepção filosófica, é virtual *aquilo que existe apenas em potência e não em ato*. [...] No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar a irrealidade – enquanto a “realidade” pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível. [...] Em geral acredita-se que uma coisa deva ser ou real ou virtual, que ela não pode, portanto, possuir as duas qualidades ao mesmo tempo. Contudo, a rigor, em filosofia o virtual não se opõe ao real mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. (LÉVY, 2005, p.47)

Utilizando as afirmações de Lévy, pode-se inferir que a palavra virtual possui um sentido de base (o sentido filosófico de força, potência, ou seja, o oposto de atual), mas não se pode deixar de perceber o seu sentido contextual para o internauta e o *webdesigner*, ou ainda para o leigo, sentido que está mais próximo de real desintegrado, etéreo, desreal, ou o oposto de real. Na visão do próprio Lévy, o conceito de virtual (oposição ao atual) seria uma atualização, da mesma forma como o conceito que circula no senso comum (oposição ao real) seria outra atualização, além de uma série de outros conceitos poderiam estar ocultos, latentes, enquanto força ou potência para o termo virtual.

Este trabalho não privilegia nenhuma destas concepções ou atualizações para o termo virtual. Sem desconhecê-las ou desconsiderá-las, o termo ambiente virtual não será utilizado em oposição a ambiente atual (pois enquanto o internauta navega ele está atualizando e nem por isso deixa de estar no ambiente virtual), nem mesmo em oposição a ambiente irreal (pois ele está lá durante a navegação, e ainda que o ambiente tenha características diversas de outros ambientes reais, ele não deixa de ser real). O ambiente virtual possui algumas propriedades específicas, que serão tratadas na próxima seção.

Segundo Lévy (2005), a cibercultura encontra-se ligada ao virtual de duas formas: direta e indireta. Direta, pela digitalização da informação propriamente dita, ou seja, os códigos de computador, as seqüências binárias gravadas em diferentes tipos de memórias (invisíveis e transferíveis) “são quase virtuais, visto que são quase independentes de coordenadas espaço-temporais determinadas” (LÉVY, 2005, p.48). Indireta, por permitir outros movimentos de virtualização que não o da informação propriamente dita, ou seja, por permitir que comunidades interajam em tempo real, apesar das separações espaço-temporais.

Alguns autores inscrevem o espaço virtual na tradição do corte epistemológico platônico, na dualidade corpo/mente ou inteligível/sensível, como Gomez (2004) ao afirmar

que “no espaço virtual está ausente o registro do real, aquilo que pode ser simbolizado”. A autora afirma ainda que o real não pode ser conhecido, que ele se distingue da realidade e que “a realidade seria a trajetória do real, ou seja, o real aparece como sendo o incognoscível e inassimilável, e a realidade designa as incognoscíveis representações subjetivas, que são um produto de articulações simbólicas e imaginárias compartilhadas pela cultura” (GOMEZ, 2004, p.85).

Para entender um pouco mais este meio, que pelas considerações desta seção poderia ser denominado também de ciberespaço e que possibilita um ambiente propício para a formação da aldeia global de McLuhan, ou seja, um ambiente virtual, Murray (2003) aponta a necessidade de uma visão topológica que permita enxergar além do horizonte dos recortes desse ambiente, e afirma que, para isso, é imprescindível identificar as propriedades essenciais do meio.

3.4.1 PROPRIEDADES DO AMBIENTE VIRTUAL

Para um melhor entendimento do ambiente virtual, este trabalho privilegia três diferentes abordagens sobre suas propriedades: a de Murray (2003) que afirma que o ambiente é procedimental, participativo, espacial e enciclopédico; a de Lévy (2005), que identifica como principais propriedades do ambiente a imersão e a navegação por proximidade; e a de Gomez (2004), que identifica as propriedades do espaço virtual na topologia relacional. A abordagem de Murray, parece melhor delimitada, e a partir desta abordagem, buscou-se promover um diálogo com outros autores, principalmente Lévy e Gomez. É importante deixar claro que a abordagem de Lévy aparece mais detalhada nos prazeres estéticos proporcionados pelo ambiente, e que a abordagem de Gomez aparece dentro da propriedade espacial do ambiente citada por Murray.

Murray (2003) chama de procedimental a capacidade que os computadores têm de executar uma série de regras e cálculos com extrema velocidade e precisão, e afirma que “na realidade, o computador não é, em sua essência, um condutor ou um caminho, mas um motor. Ele não foi projetado para transmitir informações estáticas, mas para incorporar comportamentos complexos e aleatórios” (MURRAY, 2003, p.78). A autora afirma que os computadores são cativantes não só pela sua capacidade de armazenamento e tratamento de dados, mas por reagirem às informações que recebem. “O termo ‘interatividade’, em geral, ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informações” (LÉVY, 2005, p.79). Assim, além de procedimentais, os computadores tornam-se cativantes por serem participativos ou interativos:

Eles reagem às informações que inserimos neles. Assim como a propriedade de representação primária da câmera e do projetor de cinema é a reconstrução fotográfica da ação no tempo, a propriedade de representação primária do computador é a reconstrução codificada de respostas comportamentais. É isso o que, na maioria das vezes, se pretende afirmar quando dizemos que os computadores são interativos. Significa que eles criam um ambiente que é tanto procedimental quanto participativo. (MURRAY, 2003, p.80)

Segundo Gomez (2004), Serres afirma que as dimensões do espaço virtual baseiam-se em uma topologia relacional (proximidade, vizinhança) e não em medidas (uma, duas ou três dimensões), diferenciando-se assim do espaço euclidiano. Gomez afirma que, para aquele autor, o espaço virtual dispõe de forma relacional os elementos fechado, aberto, intervalos, orientação e direção, proximidade, aderência, imersão, dimensão, sendo que “todas essas realidades são sem medidas, mas com relações” (SERRES apud GOMEZ, 2004, p.85). Murray (2003) afirma que os meios lineares como livros e filmes também podem criar espaços tanto pela descrição verbal quanto pela imagem, mas os ambientes virtuais diferenciam-se dos primeiros por representarem espaços navegáveis, o que pressupõe partidas e chegadas, ou melhor, fluxo, concordando assim com Lévy, que considera a navegação por proximidade uma das características distintivas do mundo virtual.

Lévy (2005) afirma que quanto mais os computadores e as redes se disseminarem, mais o ambiente virtual irá se multiplicar em quantidade e variedade, pois a conectividade abre espaço para uma perspectiva exponencial e não-linear de crescimento e desenvolvimento. Por isso, Murray (2003) afirma que essa expectativa enciclopédica do ambiente virtual é tão importante quanto as perspectivas procedimental e participativa:

Uma vez que toda a forma de representação está migrando para o formato eletrônico e todos os computadores do mundo são potencialmente acessíveis entre si, podemos agora conceber uma única e compreensível biblioteca global de pinturas, filmes, livros, jornais, programas de televisão e bancos de dados, uma biblioteca acessível de qualquer parte do globo. (MURRAY, 2003, p.88)

Murray (2003) alerta para o fato de que esta capacidade enciclopédica do computador pode distrair o usuário a ponto de diminuir a consciência crítica, e que o próximo passo para entender os encantos e perigos da narrativa digital seria conhecer as características de seus prazeres estéticos.

3.4.2 OS PRAZERES ESTÉTICOS DO AMBIENTE VIRTUAL

Segundo Turkle (1995), a estética da simulação torna-se cada vez mais dominante na cultura em geral. Para Lévy (2005), a primeira característica distintiva do ambiente virtual é a imersão, considerada por Murray (2003) como prazer estético. Esta seção pretende apresentar alguns dos principais prazeres estéticos proporcionados pelo meio digital na expectativa de compreender o que o usuário sente durante a navegação na Internet. Murray (2003) afirma que o ambiente virtual proporciona três tipos de prazeres estéticos – imersão, agência e transformação – interligados e que influenciam uns nos outros. A autora afirma que, de certa forma, esses prazeres são exclusivos do ambiente virtual, e, de outra forma, dão continuidade àqueles dos meios tradicionais.

3.4.2.1 IMERSÃO

Diversos autores concordam, cada qual à sua maneira e com diferentes pormenores, que o termo imersão aplicado ao ambiente virtual deriva metaforicamente da experiência física de estar imerso na água. Lévy (2005), por exemplo, afirma que o explorador do ambiente virtual tem a sensação física de estar imerso em uma situação definida por um banco de dados. Gosciola por sua vez, afirma que este explorador participa de uma espécie de jornada, como se estivesse mergulhado ou imerso, e que essa imersão “pode se dar em ambientação gráfica tridimensional ou em perspectiva bidimensional, apresentando um forte apelo ao mergulho” (GOSCIOLA, 2003, p.98). Já Murray afirma que o termo é uma metáfora da “sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar, que se apodera de toda a nossa atenção, de todo o nosso sistema sensorial” (MURRAY, 2003, p.102).

Outros meios audiovisuais também podem inundar a mente com sensações, provocando uma superabundância de estímulos sensoriais, porém de uma forma diferente que o meio digital. Murray (2003) afirma que a imersão num meio participativo implica aprender a fazer as coisas que o novo ambiente torna possíveis, e contribui para a criação ativa das crenças, partindo do princípio que as pré-disposições (crenças iniciais ou preconceitos do interator), somadas à imersão, resultam no reforço da crença inicial. Acrescenta ainda que: “por causa de nosso desejo de vivenciar a imersão, concentramos nossa atenção no mundo que nos envolve e usamos nossa inteligência mais para reforçar do que para questionar a veracidade da experiência” (MURRAY, 2003, p.111). É possível afirmar que a soma da imersão com as crenças iniciais, também contribua para a diminuição de barreiras e do exercício crítico, porém isto não significa um novo esforço em reafirmar uma teoria da comunicação manipulatória, ultrapassada pelos teóricos da recepção, mas sim um esforço em validar a noção do engajamento, uma espécie de transe imersivo.

Ainda hoje, há gente que pensa que a recepção é programável e que o pobre do receptor não é senão uma vítima manipulada dessa recepção. Esse é um extremo. O outro extremo é desconhecer todos os saberes dos produtores, saberes cada dia mais especializados, mais profundos. Esses dois extremos não são contraditórios. (MARTÍN-BARBERO, 1995, p.56)

Segundo Murray (2003), a vantagem de ambientes participativos na criação da imersão é sua capacidade de induzir comportamentos que dão vida a objetos imaginários e sedutores, que aumentam ainda mais o engajamento. A autora afirma que esses objetos ainda não estão sendo utilizados com toda a sua potencialidade, pois somente com o tempo a sua eficácia poderá ser colocada em prova empiricamente, seja em testes ou efetivamente no uso do meio digital, levando à adaptação e substituição de alguns desses objetos, bem como ao desaparecimento e à criação de outros mais eficazes e que contribuam mais ou garantam a manutenção do sentido de imersão.

3.4.2.2 AGÊNCIA E NAVEGAÇÃO ESPACIAL

Murray (2003) afirma que o segundo prazer estético característico dos ambientes eletrônicos é o sentido de agência, que é “a capacidade gratificante de realizar ações significativas e ver os resultados de nossas decisões e escolhas” (MURRAY, 2003, p.127). Partindo de um duplo clique em algum botão do monitor, o interator espera que o computador aja de acordo com suas expectativas – espera sentir agência – se o botão for o ícone de um software, espera que o software se abra. Ao inserir dados ou modificar um número numa planilha eletrônica, o interator espera sentir agência nos totais reajustados. A autora alerta para que não se confunda agência com a simples habilidade de manipular o *mouse* ou o *joystick*, pois para ela, agência vai muito além da participação e da atividade. Justamente pelo fato de que “novos exploradores da *world wide web* sentem-se arrebatados pela possibilidade de saltar ao redor do mundo, seguindo *links* de uma página ou de um *site* da rede para os seguintes quase sempre pelo prazer de repetidas chegadas” (MURRAY, 2003, p.129). A autora conclui que uma forma de agência característica dos ambientes virtuais é a navegação espacial. Gosciola

(2003) afirma que, na navegação espacial do ambiente virtual, a possibilidade de escolher o caminho narrativo que antes era responsabilidade do autor, agora passa a ser de responsabilidade do interator e que essa escolha não necessariamente pode ser a que leve a uma construção narrativa das mais significantes.

Existem diferentes pontos de vista sobre a noção de navegação espacial com base nas escolhas do interator. Lévy (2005) apresenta duas grandes atitudes de navegação opostas: a caçada, na qual o interator procura uma informação específica o mais rápido possível, e a pilhagem, na qual o interator está vagamente interessado no assunto, mas pronto a se desviar a qualquer instante: “derivamos de *site* em *site*, de *link* em *link*, recolhendo aqui e ali coisas de nosso interesse” (LÉVY, 2005, p.85). Murray (2003), por sua vez, descreve três tipos de navegação espacial, utilizando a metáfora do labirinto: o labirinto de aventura (da tradição da mitologia grega), o labirinto rizomático (da tradição pós-estruturalista de Deleuze) e o labirinto como forma de narrativa participativa. Tanto o labirinto de aventura de Murray quanto a atitude da caçada de Lévy podem ser comparados com diversos jogos no dia-a-dia, desde as cartas com oponentes bem reais, até os solitários quebra-cabeças. Labirintos fazem parte da vida, quando um problema se torna elementar, o indivíduo passa a outro mais complexo, e, segundo Murray, sua maior desvantagem é justamente conduzir o interator sempre para uma única solução.

De acordo com Murray (2003), as características do labirinto rizomático são: regras sempre novas e mutantes, imprevisibilidade, e o fato de não ter fim. Este, por sua vez, pode ser comparado à atitude de pilhagem de Lévy, e, segundo Murray, sua maior desvantagem é que a estrutura indeterminada dos hipertextos frustra o desejo de agência narrativa do interator, pois a história sempre flui da suas próprias escolhas significativas. A caçada ou labirinto de aventura caracterizam extremos opostos à pilhagem ou labirinto rizomático.

A “pilhagem” na Internet pode apenas ser comparada com o vagar em uma imensa biblioteca-discoteca ilustrada, com o acréscimo da facilidade de acesso, do tempo real, do caráter imperativo, participativo, impertinente e lúdico. [...] Longe de uniformizar, a Internet abriga a cada ano mais línguas, culturas e variedade. Cabe apenas a nós continuar a alimentar essa diversidade e exercer nossa curiosidade para não deixar dormir, enterradas no fundo do oceano informacional, as pérolas de saber e de prazer – diferentes para cada um de nós – que esse oceano contém. (LÉVY, 2005, p.91)

De qualquer maneira, para Murray, tanto o labirinto de aventura quanto o labirinto rizomático trabalham contra o prazer do interator, o que não acontece com o terceiro labirinto, o labirinto como forma de narrativa participativa:

O potencial do labirinto como forma de narrativa participativa parece estar em algum lugar entre esses dois extremos, em histórias que sejam suficientemente impulsionadas por objetivos para guiar a navegação, mas também que mantenha o final aberto o bastante para permitir livre exploração, exibindo uma estrutura dramática satisfatória sejam quais forem as escolhas que o interator faça para transitar pelo seu espaço. (MURRAY, 2003, p.134)

Murray defende a utilização do labirinto como forma de narrativa participativa, exemplificando com relatos de incidentes violentos no centro de uma rede de narrativas que exploraram o evento a partir de múltiplos pontos de vista (um acidente de helicóptero ou uma fatalidade na prática de um esporte radical, na visão de testemunhas, do responsável pelo resgate, de um padre apocalíptico e de diversas outras visões que evitam o fechamento da história num único fim). Segundo Murray (2003), a violência do labirinto de aventura possui uma solução única; a violência das histórias rizomáticas pós-modernas não oferecem desfecho; as histórias ao redor de um núcleo (narrativa participativa) não possuem uma solução única, pois combinam uma percepção clara da estrutura da história com uma multiplicidade de enredos significativos, sendo assim as mais indicadas para promover o sentido de agência no ambiente virtual.

3.4.2.3 TRANSFORMAÇÃO

Segundo Murray (2003), a constante transformação do ambiente virtual causada pelas suas mudanças contínuas caracteriza ao mesmo tempo o terceiro prazer estético, à me-

dida que causa, por exemplo a sensação de inacabamento. Para a autora, o ambiente virtual imersivo precisa de novas convenções narrativas, e, para que o interlocutor possa exercer agência, será necessário um conjunto de convenções formais para lidar com a mutabilidade da transformação. Acrescenta que “tais convenções surgirão quando tivermos uma compreensão mais clara sobre os tipos de prazer que buscaremos numa literatura de transformação” (MURRAY, 2003, p.154).

Outros meios de comunicação do século XX já causavam prazeres estéticos similares, como observado por McLuhan (1995), que utilizou a metáfora do mosaico caleidoscópico referindo-se aos meios impressos: “o mosaico da imprensa opera uma complexa função de muitos níveis, uma função de consciência e participação grupais que o livro nunca foi capaz de realizar” (MCLUHAN, 1995, p.244). Mas o ambiente virtual expande infinitamente o caleidoscópio à medida em que for aumentando a quantidade de computadores interconectados, pois “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 o texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor” (LÉVY, 2005, p.56).

A junção da transformação caleidoscópica do ambiente virtual com o sentido de agência (dos múltiplos pontos de vista e da multiplicidade de enredos significativos) parece contribuir com o transe imersivo, pois “esses formatos de mosaico informativo criaram padrões de pensamento também em mosaico que hoje nos parecem óbvios [...]. Temos a capacidade de fazer isso porque sabemos ler as convenções desses meios” (MURRAY, 2003, p.154). A autora aponta para uma possibilidade de fazer esta junção ao afirmar que “numa história caleidoscópica com múltiplos pontos de vista, qualquer evento compartilhado pode ter diferentes significados, dependendo do fato de esse mesmo acontecimento ser abordado no contexto da vida de um personagem ou de outro” (MURRAY, 2003, p.155).

No meio digital, ao contrário dos outros meios, a conclusão não tem mais nada a ver com o enredo, mas com a estrutura de trabalho: “isso é bem diferente e muito menos prazeroso do que nossas tradicionais expectativas de conclusão, que emergem do enredo da história e marcam o ponto final de uma ação” (MURRAY, 2003, p.170).

Como a compreensão do processo passa a ser mais importante do que o enredo, o grande desafio será inventar novas técnicas que possam dar conta de suprir estas novas necessidades estéticas, o que leva a crer que “ainda não se pode considerar que estamos atravessando um período clássico da hipermídia, porque a sua linguagem não está plenamente explorada” (GOSCIOLA, 2003, p.108).

Murray (2003) afirma que teremos de inventar novas e ecléticas técnicas de criação artística, que dêem conta de satisfazer as novas combinações de prazeres do interator. Para isso, faz-se necessário conhecer as particularidades da linguagem no ambiente virtual.

3.4.3 A LINGUAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL

Segundo Landow (apud GOSCIOLA, 2003), Theodor Nelson criou o termo hipertexto em 1963, e, segundo Paul Levinson (apud GOSCIOLA, 2003), Nelson criou-o juntamente com o termo hipermídia. “Landow ressaltava que Nelson descreve o hipertexto como *uma textualidade digital, onde ligações eletrônicas [...] unem* conteúdos, ou trechos de textos, como palavras, imagens, sons, vídeo, etc” (GOSCIOLA, 2003, p.68).

Lévy (2005) sugere duas abordagens para a compreensão de um hipertexto: a primeira, descrevendo-o estruturado em rede em oposição a um texto linear, pois “o hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, seqüências musicais etc.) e por *links* entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’ indicando a passagem de um nó a outro” (LÉVY, 2005, p.56); e a segunda, complementar à primeira, de-

finindo-o “como uma tendência à indeterminação, à mistura das funções de leitura e de escrita” (LÉVY, 2005, p.57).

Mesmo com os termos hipertexto e hipermídia tendo sido criados em 1963, Gosciola (2003) afirma que a linguagem de hipermídia está praticamente em fase de nascimento, o que faz com que seja aparentemente impossível classificá-la a partir de critérios filosóficos ou ideológicos. A questão da linguagem é importante na constituição do ambiente virtual, segundo Gomez (2004), por abrir as possibilidades para o estudo dos registros do imaginário, do simbólico e do real, pois “opera-se ali um processo de identificação, projeção e fantasia, permeado pela linguagem digital e pela tecnologia” (GOMEZ, 2004, p.78).

Segundo Gosciola (2003), o *link* aparece como importante elemento de análise por ser o termo mais unânime e o mais freqüentemente utilizado em estudos sobre hipermídia. O autor afirma que o termo *link* pode ser utilizado para designar um gráfico ou um documento eletrônico que contém o endereço de outro “Para Johnson, o *link* é a ‘nova forma significativa de pontuação’ da linguagem do hipertexto e sugere que é preciso desenvolver mais tipos de *links* para se atingir a consolidação da ‘nova gramática e sintaxe’ da pontuação pelo *link*” (GOSCIOLA, 2003, p.81). Para Lévy (2005) afirma que no ambiente virtual tudo acontece como se um hipertexto constituísse uma matriz de textos potenciais, atualizáveis a partir da navegação do interator, cabendo a ele colocar o hipertexto em jogo, a partir de uma combinação particular de seqüências de *links*. Gosciola (2003) observa que, para Landow, as definições de *link* estão voltadas para o que há nas extremidades de cada *link*, ou seja, os tipos de conteúdos, “que são dois: a lexia – o documento pleno, o texto, a tela – e a linha – o parágrafo, a frase de um conteúdo” (GOSCIOLA, 2003, p.83).

Correia e Antony (2003) afirmam que, enquanto evento comunicacional, o hipertexto é interativo, não-linear, intertextual e heterogêneo. Segundo Ramal (2002), os hipertexto

tos são linguagens subversivas, insubordinados ao poder instituído pela cultura impressa de diversas maneiras: são dialógicos, sem autor, não-lineares, não-formais, quebram a relação mensagem/espço/tempo e mudam a postura física do leitor.

Ao mesmo tempo que servem para subverter a ordem instituída; para flexibilizar coleções, convenções, padrões culturais que promoviam as desigualdades; para 'relativizar os fundamentalismos religiosos, políticos, nacionais, étnicos, artísticos, que absolutizam certos patrimônios e discriminam os demais', estes fenômenos não são neutros, despretensiosos, desinteressados. Eles acabam por desistorizar, desterrar, desdesignificar. (CORREIA E ANTONY, 2003, p.57)

Algumas destas insubordinações do hipertexto serão tratadas juntamente com outras características da linguagem no ambiente virtual, como não-linearidade, interação, interatividade, heterogeneidade, autoria entre outras, pois, segundo Gosciola (2003), a hipermídia tem linguagem própria, competência para comunicar e vantagens sobre outros meios porque organiza conteúdos, permite uma acessibilidade ímpar e a veiculação de conteúdo em vídeo, som e gráfico com maior desenvoltura e intensidade.

3.4.3.1 NÃO-LINEARIDADE

Gosciola (2003) afirma que um acesso não-linear acontece quando um usuário pode acessar qualquer conteúdo ou parte de uma obra sem perder a continuidade de fruição. O autor diferencia as narrativas lineares das multilineares e das não-lineares: uma narrativa linear permite que o usuário conheça a seqüência dos fatos; narrativas multilineares permitem que o usuário conheça as várias histórias paralelas de um único universo narrativo e também uma ordem de continuidade; narrativas não-lineares fazem com que o usuário conheça os fatos fora de uma continuidade convencional e possa optar entre os fatos e os personagens numa seqüência particular.

Correia e Antony (2003) afirmam que o hipertexto é não-linear, porque o interator não tem uma ordem ou um percurso predefinido a seguir. Ramal (2002) afirma que o modo de

leitura linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo é questionado pelo suporte digital: “sem margens, sem início nem fim, sem percurso estabelecido por antecipação, cada texto termina com a abertura para outras mensagens. O fim é o próprio *link*” (RAMAL, 2002, p.173) A conclusão da autora parece precipitada, pois a linearidade realmente se quebra por causa das inúmeras possibilidades de partidas e chegadas, mas não parece possível aos ocidentais fazer leituras de palavras da direita para a esquerda ou de baixo para cima. De qualquer maneira a não-linearidade aparece “pelo princípio da conexão, em analogia com o conceito de rizoma de Deleuze e Guatarri, qualquer ponto do hipertexto pode ser conectado a qualquer outro” (CORREIA E ANTONY, 2003, p.52).

Na rede do conhecimento que ajudamos a configurar, não basta uma grande quantidade de *nós* conectados sem uma semântica que defina a identidade das interfaces. No desenho hipertextual, a natureza do percurso é construída pelo sentido que cada fiador tece em interação com o navegante. Um e outro seguram os fios e entrelaçam, no grande tear do conhecimento, os seus discursos. (RAMAL, 2002, p.182)

Correia e Antony (2003) afirmam que o interator pode adaptar o hipertexto à sua maneira, acessar os trechos que lhe convêm, no tempo que for preciso ou possível, exatamente da mesma forma como acontece nos textos lineares, porém “o que se destaca no ambiente eletrônico é a grande amplitude do potencial de liberdade de movimento do usuário/leitor, que lhe possibilita percorrer vários caminhos num mesmo suporte material” (CORREIA E ANTONY, 2003, p.53-54).

Gosciola (2003) afirma que alguns autores preferem o termo multilinearidade ao invés de não-linearidade, mas outros afirmam que “a hipermídia jamais será linear, já que sua estrutura reticular não comporta tal caminho” (GOSCIOLA, 2003, p.99-100) Nesta linha de pensamento, Correia e Antony (2003), afirmam que “o hipertexto eletrônico proporciona avanços significativos em relação ao texto impresso, pois a sua forma de estruturação da página não remete, de forma alguma, a uma linearidade” (CORREIA E ANTONY, 2003, p.55) Os autores afirmam ainda que André Parente reconhece que a não-linearidade pode ser realizada

num texto impresso, pela leitura; porém a interatividade plena depende de sistemas hipertextuais dinâmicos.

3.4.3.2 INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE

Os termos interação e interatividade sempre acompanham as discussões sobre o ambiente virtual. Assim, o objetivo desta seção é abrir espaço para a discussão sobre estes dois conceitos, pois Belloni (1999) afirma que é fundamental esclarecer com precisão a diferença entre eles. Gosciola (2003) apropria-se do termo interatividade, partindo do campo de estudo das ciências da comunicação e das novas tecnologias, onde o mesmo é considerado “um recurso de troca ou de comunicação de conhecimento, de idéia, de expressão artística, de sentimento” (GOSCIOLA, 2003, p.87). Ramal (2002) afirma que o hipertexto é dialógico, pois é construído na soma de muitas mãos e aberto para todos os *links* e sentidos possíveis, e assim “surge como a materialização de uma nova forma de negociação dos sentidos e de construção coletiva do pensamento” (RAMAL, 2002, p.171) Turkle (1995) afirma que essa possibilidade dialógica entre as diversas janelas e a forma como a máquina reage instantaneamente é o que a atrai num computador.

Belloni (1999) diferencia o conceito sociológico de interação que pressupõe ação recíproca entre pelo menos dois interlocutores, do conceito de interatividade que, segundo ela, vem sendo utilizado com dois significados distintos: a potencialidade técnica oferecida por determinado meio tecnológico e a atividade humana de agir sobre o meio, e de receber em troca um retorno. Para Gosciola, “toda hipermídia se esforça em atingir o maior índice de eficiência como se vê no constante avanço dos recursos de interatividade. Quanto mais interativa, maior a capacidade de comunicação e maior o caráter hipermidiático” (GOSCIOLA, 2003, p.213). Para Lévy (2005), é possível medir o grau de interatividade de um dispositivo de comunicação de acordo com: as possibilidades de apropriação e de personalização da mensagem

recebida; a reciprocidade da comunicação ('um-um' ou 'todos-todos'); a virtualidade (com ênfase no cálculo binário); a implicação da imagem dos participantes nas mensagens; a tele-presença.

A comunicação por mundos virtuais é, portanto, em certo sentido, mais interativa que a comunicação telefônica, uma vez que implica na mensagem, tanto na imagem da pessoa como a da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação. Mas em outro sentido o telefone é mais interativo, porque nos coloca em contato com o corpo do interlocutor. Não apenas uma imagem de seu corpo, mas sua voz, dimensão essencial de sua manifestação física. (LÉVY, 2005, p.81)

Correia e Antony (2003) identificam dois tipos de interatividade no hipertexto eletrônico: uma que define o percurso e outra que define acesso a conteúdos, tendo em vista que “a interatividade consiste em conectar temas e idéias em duplo sentido: escolher *links* e produzir inferências” (CORREIA E ANTONY, 2003, p.62). Turkle (1995) afirma que o computador é interativo e reativo e proporciona a ilusão da companhia sem as exigências da amizade, de modo que uma pessoa possa ser solitária sem nunca estar sozinha. “Assim como os instrumentos musicais podem ser extensões da construção mental do som, os computadores podem ser extensões da construção mental do pensamento” (TURKLE, 1995, p.43).

3.4.3.3 HETEROGENEIDADE DO HIPERTEXTO

Diferentes autores citam a heterogeneidade do hipertexto, o que caracteriza uma mudança formal. Correia e Antony (2003) afirmam que o hipertexto é capaz de aglomerar atos comunicacionais diversos, tais como: lingüísticos, perceptivos, gestuais e cognitivos, por causa de sua característica heterogênea, de utilização de recursos visuais (imagens fixas e em movimento) e sonoros (amplificando as fontes perceptivas de informação). Ramal (2002, p.175), por sua vez, afirma que o hipertexto é subversivo em relação à forma por ampliar os recursos expressivos do texto escrito na possibilidade de articular imagens, palavras e sons. Correia e Antony (2003) afirmam que a associação de diversas fontes perceptivas é um diferencial de heterogeneidade do equipamento eletrônico, pois “um texto heterogêneo fala ao

leitor, sob diferentes perspectivas sensoriais, mesmo que pela imaginação, e amplia a experiência perceptiva de determinado tema” (CORREIA E ANTONY, 2003, p.68).

Com esta afirmação, as autoras parecem cair na mesma cilada otimista que Lévy (2005), quando este afirma que quase todas as informações podem ser digitalizadas, pois o hipertexto parece não ser realmente subversivo, se comparado, por exemplo, ao texto impresso, também capaz de subverter a forma, ampliando a expressividade muito mais do que o hipertexto, num multimodalismo. Este pode ocorrer, por exemplo na aplicação de efeitos especiais como vernizes, texturas, cheiros, recortes, e apliques voltados ao mais diversos públicos, permitindo sensações olfativas e táteis além das visuais e auditivas limitadoras do hipertexto. Cientes desse multimodalismo do texto impresso, as autoras afirmam que “experiências desse tipo têm crescido em todas as esferas do texto impresso. Destaca-se a literatura infanto-juvenil, que tem apresentado uma produção muito grande de obras heterogêneas, multimodais” (CORREIA E ANTONY, 2003, p.68) e, portanto, a heterogeneidade não parece uma característica definitiva do hipertexto em oposição ao texto impresso.

3.4.3.4 INTERFACES

Gosciola (2003, p.96) afirma que, geralmente, um novo meio utiliza-se da linguagem de um outro meio de comunicação que seja mais próximo à sua natureza de linguagem ou tecnológica. “É curioso observar como essa transferência de modelos de interfacear é reprocessada na história” (GOSCIOLA, 2003, p.96). Segundo Lévy (2005), as pesquisas sobre as interfaces de navegação no ciberespaço são orientadas para a criação de um único mundo virtual imenso, infinitamente variado e perpetuamente mutante. Interface é aparência, e, no caso do ciberespaço, recebe de Lévy (2005) uma descrição de caleidoscópio polifônico.

Lévy (2005) afirma que, virtualmente, todos os textos formam um único hipertexto, uma única camada textual fluida e, segundo o autor, a análise também vale para as imagens caleidoscópicas e para os sons polifônicos. Para o autor, no ciberespaço as imagens virtualmente constituem um único hiperícone, sem limites, caleidoscópico, em crescimento, que, segundo Ramal (2002), torna-se possível, por exemplo, na infinidade de abertura das múltiplas caixas de texto e nos recursos de cortar e colar fragmentos. Sobre os sons, Lévy (2005) identifica uma polifonia inaudível no crescimento dos repertórios dos bancos de efeitos sonoros, dos programas de síntese, de seqüenciamento e de arranjo automático.

3.4.3.5 A AUTORIA HIPERMIDIÁTICA

Segundo Ramal (2002), a posição do autor modificou-se historicamente com os escritores iluminados pelo espírito divino da era medieval; passando pela valorização da originalidade no iluminismo; chegando ao texto eletrônico, que “subverte a tradição escrita e propõe um novo conceito ainda não definido, de originalidade, de autoria e mesmo de anterioridade” (RAMAL, 2002, p.125).

Segundo Magdalena e Costa (2003), o direito do autor nasceu na França, em 13 de janeiro de 1791, através da Carta dos Direitos de Representação, e em 18 de julho de 1793, através da lei que regulou os direitos de reprodução, reconhecendo os direitos de propriedade dos autores de escritos de todo gênero, compositores musicais, pintores e desenhistas. Segundo Laurindo (2005), a Carta dos Direitos de Representação de 1791 foi criada para o teatro francês e denominada Lei de Lakanau. A autora informa que a Lei de Lakanau foi precedida pela *Federal Copyright Act* nos Estados Unidos da América em 1790, e que em 1770 já havia reconhecimento de direitos do autor e dos seus herdeiros na França. A autora afirma ainda que o marco inicial do direito do autor é o *Copyright Act* ou Estatuto Ana (rainha da Inglaterra) de 14 de abril de 1710, criado para proteger os livros das reproduções. Estas leis que procuraram

garantir os direitos sobre as criações de autores de diversos gêneros de obras potencializou e enfatizou uma relação de autoria, que foi abalada com significativas mudanças após o surgimento do ciberespaço.

No ambiente virtual do ciberespaço existem diferentes pontos de vista sobre a questão da autoria. Ramal (2002) por exemplo, afirma que um texto está sempre à espera de ser descoberto, imaginado, construído ou reconstruído por um leitor em algum momento do tempo, e por isso é sempre uma trama de sentidos latentes. Lévy (2005) afirma que no momento em que se dá esta descoberta, imaginação ou reconstrução, como diz Ramal e que ele prefere chamar de atualização do texto, o leitor já é uma espécie de autor: “com o hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial” (Lévy, 2005, p.61) Para não causar outra confusão conceitual, essa noção de leitor-autor também requer uma análise sob os três pontos de vista que o próprio Lévy propõe como já citado: o ponto de vista da informática, o da filosofia e o corrente.

Partindo do ponto de vista filosófico de virtualização, enquanto oposição à atualização, não seria difícil conceber que não só o hipertexto, mas o próprio texto impresso também carrega inúmeras possibilidades de atualização. Mesmo tendo sido escrito e produzido de uma forma rígida (com um determinado conteúdo enclausurado numa determinada forma), o texto impresso carrega em si uma infinidade de possibilidades de atualização, cabendo ao leitor atualizá-las no momento da leitura. As diferenças aparecem, como afirma Ramal (2002) porque o hipertexto “é subversivo na relação entre autor e leitor” (RAMAL, 2002, p.171), por causa da sua característica dialógica. A autora exemplifica, dizendo que programas eletrônicos permitem diversos tipos de personalização e interferências nos arquivos por parte do leitor, abalando a tradição escrita do período anterior, na qual cabia ao leitor a recepção dos conteúdos e formas planejados pelo autor e pelo editor.

Assim como Ramal (2005) afirma que ao atualizar um texto, o leitor é também uma espécie de autor, Correia e Antony (2003) afirmam que um leitor de texto no ciberespaço é também seu co-autor. Partindo do ponto de vista da informática, outros autores discordam desta visão, afirmando que a obra hipertextual no ambiente virtual pressupõe particularidades completamente diferentes daquelas da tradição impressa. Segundo Gosciola (2003), independentemente do conteúdo e do veículo, a adaptação de uma narrativa para o planejamento que organiza idéias em audiovisual e texto pode ser chamado de roteiro. O autor afirma que o mais importante num roteiro de hipermídia é o alcance conceitual, as possibilidades de composição, a relação com os recursos técnicos e de linguagem. O autor apresenta algumas diferenças e semelhanças entre o roteiro para produtos impressos, audiovisuais e hipermidiáticos: os problemas de interatividade, resolvidos no audiovisual na edição, na hipermídia são resolvidos na autoração; o roteiro da obra hipermidiática não tem como ser linear; a construção de uma obra hipermidiática obedece às mesmas etapas de uma obra audiovisual (pré-produção, produção e pós-produção), sendo que a roteirização está na etapa de pré-produção; existem três tipos de profissionais envolvidos na etapa de roteirização – o especialista em conteúdo, o designer instrucional e o roteirista propriamente dito – apesar de afirmar que ainda não existe um profissional exclusivo para os trabalhos de roteirização; assim como livros e pinturas utilizam esboços e chamados de *storyboards* em obras audiovisuais, a hipermídia também utiliza esboços e *storyboards*.

Murray (2003) discorda da opinião de que aquele que atualiza um texto é também autor, pois para ela a autoria nos meios eletrônicos deve ter uma característica diversa do texto impresso: é o que a autora chama de autoria procedimental.

Autoria procedimental significa escrever as regras pelas quais os textos aparecem tanto quanto escrever os próprios textos. Significa escrever as regras para o envolvimento do interator, isto é, as condições sob as quais as coisas acontecerão em resposta às ações dos participantes. Significa estabelecer as propriedades dos objetos e dos potenciais objetos no mundo virtual, bem como as fórmulas de como eles se relacionarão uns com os outros. O autor procedimental não cria simplesmente um con-

junto de cenas, mas um mundo de possibilidades narrativas. (MURRAY, 2003, p.149)

Assim, a autora afirma que atualizar um texto não é autoria, é agência. Nos meios eletrônicos a autoria é procedimental e, portanto, aquele que atualiza o texto só pode ter a sensação de agência, pois ele “é o autor de uma performance em particular dentro de um sistema de história eletrônico, o arquiteto de uma parte específica do mundo virtual, mas precisamos distinguir essa autoria derivativa da autoria original do próprio sistema” (MURRAY, 2003, p.150). Segundo a autora, os críticos contemporâneos estão atribuindo autoria aos interatores por não compreenderem as bases procedimentais da composição eletrônica.

Na linha de pensamento de Murray, Gosciola (2003) também não concorda com a utilização do termo autoria nem para o autor e nem para o interator, sugerindo outra terminologia para a questão da autoria no ciberespaço: autoração. “A palavra *authoring* (autoração) é mais recente que *authorship* (autoria) e está sempre associada a atividades concernentes aos processos de realização de uma hipermídia” (Gosciola, 2003, p.139). O autor questiona inclusive o papel e a importância do autor tradicional do texto impresso na obra hipermidiática, ao afirmar que o envolvimento direto de diversas pessoas desvia o foco do autor, do roteirista e do programador, transferindo-o para o coordenador do projeto, ou ainda, para a empresa que produziu a obra. Essa descrição aproxima-se exatamente da mesma maneira como Benjamin (1978) havia observado na reprodutibilidade técnica da obra cinematográfica, afirmando que o caráter artístico, o controle e as atenções recaíam no diretor, único capaz de operar todos os recursos, desde a escolha dos instrumentos técnicos e humanos até a edição. Segundo Gosciola (2003), enquanto a autoria em hipermídia está para os processos de geração de conteúdos como textos, sons e imagens, a autoração está para o processo de edição desses conteúdos, ou seja, continuam existindo autores de originais, só que o que importa na hipermídia é que estes

originais passam a ser editados por operadores de softwares com rotinas preparadas para o sistema a ser utilizado pela obra.

Uma abordagem pelo ponto de vista corrente ou do senso comum exigiria o embasamento em outra pesquisa, ou a elaboração de uma pesquisa empírica específica, procedimentos que foram suprimidos no entendimento de que não teriam grandes contribuições aos objetivos propostos neste trabalho. Além dos pontos de vista da filosofia e da informática, surgiu ainda outra questão, nas afirmações de Ramal (2002), que aproximam a obra de Bakhtin ao contexto da cibercultura pelo fato do autor utilizar pseudônimos ao publicar seus livros, e por outras características:

Bakhtin preferiu utilizar pseudônimos ao publicar seus livros, o que reveste sua obra de certo mistério e mesmo de certa polêmica ainda não-resolvida quanto à autoria integral dos textos [...] Isso aproxima a sua obra do contexto da cibercultura: textos que vão se mostrando aos poucos, conforme a possibilidade de acesso, conforme os *links* que se tornam possíveis de abrir; multiplicidade de interesses, relacionando saberes diversos e transgredindo as fronteiras disciplinares; escritos que falam de forma independente da identidade do autor, que se interconectam com passagens de outros campos, que ousam caminhar por si mesmos e oferecer-se à navegação. As próprias idéias de Bakhtin parecem, em certos momentos, anunciar concepções que somente com o hipertexto se tornarão plenamente compreensíveis: a noção de que nunca há um único autor, e sim vários, a noção de um texto que não é jamais singular, e sim compartilhado. (RAMAL, 2002, p.93-94)

Além de Bakhtin, diversos outros autores também utilizaram pseudônimos, assim como outros textos impressos também se revelam ao leitor aos poucos, e, sob última análise também poderiam ser comparados ao contexto da cibercultura pelos mais diversos motivos. Ramal (2002) afirma ainda que, por ser, desde sua gênese uma reunião de vozes, o hipertexto digital parece tornar mais evidente a articulação entre a obra, os textos, o leitor e o autor por ser a experiência tecnológico-cultural que mais potencializa a intertextualidade, a polifonia e o dialogismo. Por outro lado, utilizando a conceituação e delimitação de algumas condições tecnológicas características da cibercultura, conforme considerações de Murray e Gosciola, poucos argumentos seriam necessários para acabar definitivamente com a aproximação da obra de Bakhtin, ou da obra de qualquer outro autor da tradição impressa ao contexto da ci-

bercultura no que se refere à autoria, pois faltariam-lhes, por exemplo, a autoriação, ou ainda, a autoria procedimental.

As concepções de agência de Murray (2003) e autoriação de Gosciola (2003) rompem com a noção de leitor co-autor, e apontam para a quebra da relação mensagem/espço/tempo citada por Ramal (2002), na medida em que agência depende de ação inscrita no tempo e autoriação, depende de organização cronológica.

3.4.3.6 RELAÇÃO MENSAGEM/ESPAÇO/TEMPO

Segundo Gomez (2004), a Internet funciona como um novo organizador de tempo e espaço, onde os saberes se organizam de maneira particular. Ramal (2002) afirma que a verdadeira subversividade do hipertexto parece acontecer na relação entre mensagem, espaço e tempo, pois se a oralidade, presencial e sincrônica diferencia-se da escrita que aposta na permanência assincrônica “a comunicação via Internet inaugura um outro tipo de mensagem que mescla elementos do oral e do escrito e ocorre em tempo real” (RAMAL, 2002, p.175).

Santaella e Nöth (1996) afirmam que as simulações do ciberespaço não sofrem com o desgaste do suporte, nem funcionam como indicadores do tempo do referente, e que a imagem livra-se da dimensão espacial aproximando-se do tempo sonoro. Para os autores, a comunicação via Internet ocorre em tempo real, mesclando elementos do oral (presencial e sincrônico) e do escrito (permanência assincrônica). Segundo Gosciola (2003), a hipermídia tem a força de reproduzir e até transcender o tempo e o espaço. Essa afirmação do autor abre espaço para o fato de que, quando o usuário está diante do computador e, mais especificamente, navegando na Internet, não percebe o tempo passar. O tempo em frente à máquina é percebido de forma diferente do que o tempo fora dela, é um tempo de movimento, de constantes partidas e chegadas, uma das conseqüências do prazer estético da imersão. O autor afirma

ainda que “essa experiência ficcional do tempo também é meta para quem realiza uma hipermídia. Envolver o usuário em uma experiência que o faça mergulhar no tempo fazendo-o esquecer o seu tempo real e experimentar o tempo virtual do mundo da obra” (GOSCIOLA, 2003, p.146).

Mudanças espaciais e temporais acontecem tanto na cobertura e nos cruzamentos proporcionados pelo meio digital, quanto no que Lévy (1996) chamou de desterritorialização: “quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam ‘não presentes’, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário” (LÉVY, 1996, p.21). Para o autor, ao contrário do que poderia parecer, essa desterritorialização não diminui a mobilidade, pois o autor defende que as tecnologias promovem encontros e deslocamentos uma vez que “as pessoas que mais telefonam são também as que mais encontram outras pessoas em carne e osso” (LÉVY, 1996, p.23).

De qualquer maneira, as insubordinações espaço-temporais do hipertexto afetam a comunicação. “Não há comunicação sem vivência do tempo: do tempo para se falar, para se compreender, para ler um jornal ou um livro, para ver um filme independente das questões de deslocamento. Sempre há uma *duração* em um ato de comunicação” (WOLTON, 2003, p.103).

3.4.4 A COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL

Lévy (2005) pontua importantes funções do ciberespaço como a transferência e acesso a bancos de dados e a comunicação por telememória. Segundo Dieter Daniels (apud GOSCIOLA, 2003, p.88), no ambiente virtual, a comunicação acontece quando deixa para

trás a interação homem-máquina para se tornar novamente a interação interpessoal, na interconectividade de milhões de computadores.

Palloff e Pratt (2002) afirmam que a comunicação eletrônica apresenta-se de diversas formas (incluindo e-mails, fóruns eletrônicos de discussão, quadros de avisos eletrônicos, serviços pagos por utilização e *chats*, entre outros) que têm em comum várias questões centrais que perpassam todo o meio e aparentemente invadem todo tipo de comunicação eletrônica.

Lévy (2005) afirma que o ciberespaço permite a combinação de vários modos de comunicação em diversos graus de complexidade: o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo e os mundos virtuais multiusuários. O autor afirma que as funções de troca de mensagens pelo correio eletrônico (conexão telefônica ou hertziana, com o computador que gerencia uma caixa postal eletrônica) encontram-se entre as mais importantes e mais usadas do ciberespaço. Para ele, as conferências eletrônicas são mais complexas e sofisticadas do que o correio eletrônico, permitindo que grupos de pessoas discutam em conjunto sobre temas específicos ou respondam individualmente às mensagens dos outros integrantes do grupo. Segundo o autor, os integrantes de conferências eletrônicas agrupam-se em torno de assuntos em comum, ou seja, “é como se as pessoas que participam das conferências eletrônicas adquirissem um endereço no espaço móvel dos tempos de debates e dos objetos de conhecimento” (LÉVY, 2005, p.100).

Para Lévy (2005), o ciberespaço pode colocar em sinergia e promover a interface de todos os dispositivos de criação de informação, de gravação de comunicação e de simulação. Apesar de encarar o ciberespaço como meio que possibilita esta profusão de informações, para Gosciola (2003), o verdadeiro potencial comunicacional da hipermídia pode ser observa-

do no esforço em trazer a informação principal de maneira clara e objetiva em cada tela, pois é só o usuário que estabelece a unicidade entre a complexidade das informações durante o aprofundamento da navegação. Segundo o autor, a atração entre os diversos conteúdos leva o usuário a desenvolver percepções da conformação ideológica da obra.

Mesmo que a comunicação eletrônica aconteça sob a forma textual, Palloff e Pratt (2002) alertam para o fato de que ela não deixa de ser humana, e que a noção de contato virtual como algo contrário ao contato humano determina um dualismo artificial.

Gosciola (2003) ressalta a importância do usuário nos estudos sobre a hipermídia, pois ela, mais do que qualquer outro produto ou sistema de comunicação, nasce de um processo comunicacional e é concebida como um sistema de comunicação, um objeto que se materializa e se organiza pelo uso que se faz dela. Segundo Palloff e Pratt (2002), na comunicação virtual, de certa forma as pessoas são menos cautelosas, por acreditarem que são conhecidos em outro contexto e que seus interlocutores entenderão as intenções por trás de suas palavras, os seus significados, assim como eles próprios entendem, “portanto, a hipermídia não é um produto estanque, mas sim uma obra em processo, um somatório de relações, é dinâmica, criativa, enfim, ela é comunicação” (GOSCIOLA, 2003, p.149).

3.4.4.1 A QUESTÃO DA SIGNIFICAÇÃO

Ramal (2002, p.181) afirma que o *link* carrega um significado, uma carga semântica, não apenas no nome, mas também na imagem. Mas será mesmo que o ícone pode representar uma palavra? Aliás, um *link*, enquanto botão no monitor do computador, tão comumente chamado de ícone, é ícone de quê? Afinal, *link* é ícone, índice ou símbolo? Para responder a estas questões, uma alternativa seria recorrer à definição das classes de signos de Peirce: ícone representa seu objeto por traços de semelhança; índice por relação de causa e efeito;

símbolo por convenção. De qualquer maneira o *link* em si não carrega nenhum significado, pois os significados passam a ser atribuídos ao *link* num contexto social de comunicação. Gosciola (2003, p.205) afirma que, quanto mais diferentes possibilidades de *links* entre conteúdos forem oferecidas, maior será a eficiência comunicacional da hipermídia.

Segundo Correia e Antony (2003), a intertextualidade e a criação de espaços, ambientes e momentos como fóruns, *chats*, seções de intercâmbio e expressão de idéias facilitam a construção de sentidos no ambiente virtual. Turkle (1995), por sua vez, afirma que o computador é contra a significação do significante, pois “no reino da simulação, a identidade pode ser fluida e múltipla, um significante já não aponta claramente para uma coisa que é significada, e é menos provável que o conhecimento provenha da análise do que da navegação através do espaço virtual” (TURKLE, 1995, p.72).

Gosciola (2003) afirma que Janet Murray percebe no *holodeck* da série Viagem nas Estrelas que a narrativa audiovisual começa a dar um grande salto de linguagem, inscrito num ambiente interativo não-linear, envolvido num caldo indeterminista. Conforme apontado por Turkle (1995), Gosciola (2003) e Magdalena e Costa (2003), os computadores podem ajudar a perceber que o mundo é caracterizado por irregularidades, incertezas, pelo não-controlado, pelo desconhecido e desordenado.

Essa topografia tridimensional se refere a uma aparente estrutura hierarquizada, mas não permite ao roteirista antever exatamente quais as trilhas selecionadas pelo usuário, se o seu caminho percorrido corresponderá estatisticamente a determinada sequência de importância, nem o que o usuário concluirá, absorve e depreende do que experimentou entre os conteúdos acessados. É essa indeterminação que atua entre os saltos de leitura, como coloca Terence Harpold, e que leva a imaginar um modelo quântico de comunicação em ambiente hipermidiático. (GOSCIOLA, 2003, p.206)

Para Gomez (2004, p.75), “o conceito de rede pode ser entendido como um entrelaçado de manifestações místicas, mágicas, inconscientes, artísticas, físicas, rituais, religiosas ou ontológicas”, mas o que realmente distingue a rede é a comunicação, os intercâmbios simbólicos baseados na linguagem e estabelecidos entre os interlocutores e entre eles e as máqui-

nas. Segundo a autora, o novo “dar sentido” no ciberespaço requer reinventar uma prática estagnada por muito tempo, e requer a idéia de trabalhar para uma cidadania em que não haja novos ricos produtores e detentores dos produtos hipermidiáticos e nem novos pobres consumidores destes produtos.

3.4.4.2 COMUNIDADES VIRTUAIS

Palloff e Pratt (2002) afirmam que os esforços da comunicação humana são tentativa de socialização com o objetivo de construir comunidades. Conforme Shaffer e Anundsen (apud PALLOFF e PRATT, 2002), no passado, o desenvolvimento de uma comunidade dependia da determinação de um local, além da diferenciação e da participação de pessoas com interesses comuns em um grupo social que passava a convencionar regras, a fim de buscar aquilo que as distinguiu de outros grupos. Para os autores, o advento da comunicação eletrônica e da realidade virtual dificultou a determinação do significado da palavra comunidade, pois “as comunidades diversificaram-se e têm atributos muito variados. Ingressar na comunidade virtual e continuar a ser um membro dela acarreta um processo muito diferente, que pode ser algo difícil para algumas pessoas” (PALLOFF e PRATT, 2002, p.46).

Segundo Lévy (2005), para que determinado dispositivo de comunicação seja considerado um mundo virtual, não é necessário que ele calcule imagens e sons, mas que os participantes conheçam e operem determinadas regras de funcionamento. O autor cita os jogos de aventura na Internet com suas regras de funcionamento e capacidades de reação autônomas que envolvem milhares de participantes, como exemplo de comunicação por meio da construção cooperativa.

Algumas pessoas temem ingressar em uma comunidade porque pensam que devem submeter-se à vontade de um grupo. Parece, contudo, que a necessidade de sentir-se conectado a alguém – a uma comunidade – não necessariamente significa desistir da individualidade ou submeter-se a determinada autoridade a fim de ser parte de um grupo. Ao contrário, é um ato de geração mútua de autonomia – um meio pelo qual as pessoas compartilham com as outras o que são e vivem colaborativamente. No

passado, o envolvimento com a comunidade era determinado pelo local onde se vivia (cidade ou bairro), pela família ou pelas convicções religiosas (identificação com um país de origem ou com uma organização religiosa). Envolver-se com a comunidade, hoje, requer um compromisso consciente com determinado grupo. (PALLOFF e PRATT, 2002, p.50)

Para Gosciola (2003), os produtos hipermediáticos buscam a eficiência na comunicação, assim como todo produto comunicacional. Segundo Gomez (2004), no ciberespaço esta busca é singular, pois as pessoas estabelecem contatos diferenciados desde a maneira de posicionar o corpo para escrever até o modo de apresentar a informação na busca de relação com os outros. Conforme observado por Ramal (2002), na comunicação eletrônica os leitores de hipertexto também precisam reconhecer convenções gráficas como *links*, palavras sublinhadas e setas, mas Palloff e Pratt (2002) afirmam que as regras sobre como o grupo interagirá e sobre quais são seus objetivos devem ser discutidas abertamente para ajudar a levar o grupo adiante: inicialmente há o estágio da formação onde as pessoas reúnem-se por um propósito comum; a seguir há o estágio em que procuram-se objetivos comuns e as normas de comportamento para alcançarem coletivamente estes objetivos, estágio que gera uma série de conflitos pelos quais o grupo tem que passar, pois caso tente evitá-los pode desintegrar-se ou jamais alcançar a afinidade. Os autores afirmam que a fase do conflito é necessária na formação de qualquer tipo de comunidade, presencial ou não, e que na formação de comunidades no ciberespaço existe um potencial maior para os conflitos do que na discussão face a face, “devido à ausência de sinais verbais, faciais e corporais, bem como à dificuldade de expressar a emoção em um meio textual” (PALLOFF e PRATT, 2002, p.51). Além disso, há a impossibilidade de saber a verdadeira identidade do seu interlocutor, pois nos relacionamentos ciberespaciais a identidade pode ser escolhida no momento da interação, ou seja, “a pessoa pode assumir a própria identidade do dia-a-dia ou fazer-se passar por uma outra pessoa, pode trocar de nome, de *e-mail*, de sexo, de orientação política e assim conseguir mais *status* e prestígio no espaço virtual” (GOMEZ, 2004, p.76).

3.4.4.3 DIÁLOGO

Correia e Antony (2003) identificam na realização, na conectividade e na acessibilidade limitada, algumas características intimamente ligadas à intertextualidade no ciberespaço, quando afirmam que a atualização em cada leitura realiza um texto inédito, único, individual, e, ao mesmo tempo, também um texto coletivo, na medida em que o leitor traz consigo outros textos anteriores que dialogam e constroem o novo texto. As autoras afirmam que, além da função informativa e lingüística, o texto tem ainda a função comunicacional, e como tal, “segundo Bakhtin (1993, p.298), ele está inserido num diálogo, não tão explícito quanto num diálogo real, verbal, direto” (CORREIA e ANTONY, 2003, p.60).

Para Ramal (2002), o bom funcionamento do hipertexto pressupõe o pensamento em forma de diálogo, pois “como o leitor tem alternativa de navegação, eu já tenho que modular tudo o que digo, em função das possíveis alternativas que ele vai escolher” (RAMAL, 2002, p.171).

com base nas idéias de Bakhtin (1985), pode-se afirmar que o hipertexto constitui um ‘gênero discursivo’. O mesmo disseram, com relação aos *e-mails* e aos *chats*, Machado (2000), e com relação às listas de discussão, Oliveira (2000). A diferença, no meu modo de ver, é que no caso do hipertexto poderia se tratar de um gênero discursivo ‘primário’, ainda utilizando a classificação bakhtiniana, dada sua força como tecnologia intelectual, análoga à da oralidade e à da escrita. (RAMAL, 2002, p.182)

A questão dos gêneros não será abordada em profundidade neste trabalho, assim como as idéias de outros pensadores pontuados por Turkle (1995): a *bricolage* de Lévy-Strauss; a teoria veiculada nos sonhos e lapsos de linguagem de Freud; a teoria veiculada nos pequenos nós dados em cordéis de Lacan. Turkle (1995) afirma que, hoje em dia, a vida no monitor do computador veicula a teoria.

De acordo com Palloff e Pratt (2002), conhecer as interfaces, ter uma visão topológica, conhecendo o emaranhado dos *links* ou ainda um endereço eletrônico específico no ciberespaço e enviar mensagens é importante, mas não é garantia de que o destinatário res-

ponderá às mensagens recebidas. Estas particularidades tornam-se extremamente importantes em situações específicas nas quais a participação dos interlocutores é submetida a avaliações, a exemplo de ambientes virtuais de aprendizagem.

3.5 COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL DO CIBERESPAÇO

O ciberespaço promove uma revolução na circulação de informações, tanto em nível estrutural quanto na abertura para a publicação de lixo informacional. Apesar disso, o ciberespaço continua dependendo de instâncias de consagração e relações de controle e poder para dar credibilidade à informação.

A importância da digitalização está no fato de que o digital pode ser objeto de cálculos aritméticos e lógicos executados por uma diversidade de dispositivos técnicos. Estes dispositivos podem gravar, reproduzir, transmitir quase que indefinidamente sem perda de informação. O mundo virtual e a informação em fluxo constituem os dispositivos informacionais singulares do ciberespaço, mas, por enquanto, somente informações visuais, sonoras e algumas táteis podem ser digitalizadas.

Foram apresentados dois sentidos para o termo virtual: um filosófico e outro contextual, mas ao invés de adotar um deles, este trabalho privilegia a distinção das propriedades do ambiente e seus prazeres estéticos. Diversos autores apresentam suas versões para as principais propriedades do ambiente virtual: Murray (2003) afirma que o ambiente é procedimental, participativo, espacial e enciclopédico; Lévy (2005) afirma que suas propriedades são a imersão e a navegação por proximidade; Gomez (2004) afirma que o seu diferencial é a topologia relacional. Os prazeres estéticos do ambiente virtual são a imersão, a agência e a trans-

formação. A imersão ainda está em fase de desenvolvimento, não concretizada em todas as suas possibilidades. Trata-se da superabundância de estímulos sensoriais de modo diferente do que em outros meios, contribuindo para uma espécie de transe imersivo (as crenças iniciais ou preconceitos do interator somadas à imersão resultam no reforço da crença inicial, diminuindo as barreiras do exercício crítico). Agência é a navegação espacial baseada nas escolhas do navegador em realizar ações e ver os resultados. Para Lévy (2005), agência assemelha-se a caçadas e pilhagens e para Murray (2003) agência assemelha-se a labirintos de aventura, labirintos rizomáticos e labirintos de narrativa participativa. A transformação é caracterizada por mudanças contínuas, caleidoscópicas conforme McLuhan, Lévy, Murray. Nestas mudanças contínuas a conclusão não tem mais a ver com o enredo, mas sim com a compreensão do processo e da estrutura.

A linguagem, no ambiente virtual do ciberespaço, é constituída por imagens e textos (hipertextos) sintéticos, codificados binariamente. As principais características das imagens sintéticas são virtualidade e simulação. Santaella e Nöth (1996) afirmam que as simulações do ciberespaço não sofrem com o desgaste do suporte, nem funcionam como indicadores do tempo do referente, e que a imagem livra-se da dimensão espacial aproximando-se do tempo sonoro. As principais características do hipertexto são: não-linearidade; interação e interatividade; autoria procedimental e autoriação.

A comunicação é o que realmente distingue a rede. Os intercâmbios simbólicos baseados na linguagem e estabelecidos entre os interlocutores e entre eles e as máquinas. A rede permite a combinação de vários modos de comunicação em diversos graus de complexidade; promove a interface de todos os dispositivos de criação de informação, de gravação de comunicação e de simulação; traz a informação principal de maneira clara e objetiva em cada tela, pois o usuário estabelece a unicidade durante a navegação; busca pela eficiência comunicacional de forma singular, pois as pessoas estabelecem contatos diferenciados desde a manei-

ra de posicionar o corpo para escrever até o modo de apresentar a informação na busca de relação com os outros. Para Santaella e Nöth (1996) a comunicação via Internet ocorre em tempo real, mesclando elementos do oral (presencial e síncronico) e do escrito (permanência assíncronica).

A hipermídia nasce de um processo comunicacional. É uma obra em processo, não um produto estanque. É concebida como um sistema de comunicação, um objeto que se materializa e se organiza pelo uso que se faz dela; é um somatório de relações, dinâmica, criativa, enfim, ela é comunicação. A hipermídia pode reproduzir e até transcender o tempo (pois o usuário não percebe o tempo passar quando navegando na Internet) e o espaço (com a desterritorialização, ou não presença). As características da comunicação na Internet são: substituição da interação homem-máquina pela interação interpessoal em rede. As conseqüências da hipermídia são: diálogos intertextuais e entre os interlocutores e usuários menos cautelosos por acreditarem que são conhecidos em outro contexto e que seus interlocutores entenderão as intenções por trás de suas palavras, assim como ele próprio entende.

Neste capítulo, o *link* apareceu carregado de significado. Com base nas afirmações de Crepeau (1996), Roty (1999) e Davidson (1993) o *link*, assim como qualquer outro objeto não carrega nenhum significado em si, mas recebe significados em contextos sociais de comunicação. Da mesma forma, a intertextualidade e a criação de espaços, ambientes e momentos que apareceram como facilitadoras da construção de sentidos no ambiente virtual só funcionam como tal na análise das trocas de proposições dos interlocutores. Afirmar que os leitores de hipertexto precisam reconhecer convenções gráficas como os *links*, palavras sublinhadas e setas, de nada serve, sem os conhecimentos que só podem emergir com o uso, ou seja, com a navegação e não com a análise dos significantes. Assim, o sentido dos correios eletrônicos, *chats*, fóruns e conferências eletrônicas, hiperdocumentos compartilhados, sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo, mundos virtuais multiusuários e ou-

tras formas de comunicação no ciberespaço emerge de contextos sociais de triangulação, o que depende mais da criação de comunidades do que do fato da comunicação ser síncrona, assíncrona, desterritorializada, etc.

A tecnologia do ciberespaço permite relacionamentos nos quais grupos humanos se coordenem e cooperem com uma espécie de memória física comum. Os esforços da comunicação humana são tentativa de socialização. Todo e qualquer grupo humano se forma ou reúne por causa de propósitos comuns; procura objetivos comuns e normas de comportamento para alcançarem coletivamente estes propósitos na formação de uma comunidade.

4 EAD NO AMBIENTE VIRTUAL DO CIBERESPAÇO

A intenção deste capítulo é conceituar a EaD (educação a distância) no ambiente virtual do ciberespaço. Segundo Palloff e Pratt (2002) independentemente do método de ensino utilizado, a EaD faz uma transição da sala de aula tradicional e presencial no *campus* para uma sala de aula não presencial. Para os autores, diversas definições de EaD referem-se ao oferecimento de recursos para a aprendizagem de alunos remotos, envolvendo tanto o papel do professor (ensino a distância) quanto do aluno (aprendizagem a distância) no processo. Lévy (1999) afirma que essa distinção entre presencial e a distância será cada vez menos pertinente por causa da crescente integração entre ambos, sistemas mistos ou integrados, segundo Belloni (1999) o cenário mais provável para a educação no século XXI. Apesar das observações de Lévy e Belloni, este trabalho privilegia uma EaD não integrada, pois o objeto escolhido para o estudo de caso é um curso totalmente a distância no ambiente virtual do ciberespaço.

Lévy (1999) define como grande questão da EaD no ciberespaço a transição da educação institucionalizada para uma situação de troca generalizada dos saberes. Isto é possí-

vel, segundo Belloni (1999) por causa da disseminação das tecnologias de informação e comunicação que levou a uma forma de EaD que utiliza todos os meios anteriores (impressos e audiovisuais) mais os novos (computadores, Internet, etc), implicando mudanças radicais nos modos de ensinar e aprender.

A tecnologia de EaD que surgiu imediatamente anterior à Internet foi a TV. Carneiro (2003) afirma que as primeiras experiências com circuito aberto de TV na educação limitavam-se a cursos de idiomas ou supletivos, que mantinham um esquema de teleaula transmitida ao vivo, resumindo-se a imagens do teleprofessor e do quadro-negro captadas por uma câmera fixa. O autor apresenta uma retrospectiva histórica do uso da TV em educação: na década de sessenta o VT (videoteipe) permitiu o registro, edição, duplicação e a retransmissão das mensagens televisionadas, aumentando seu alcance e audiência, mas alerta que foi só com as transmissões via satélite, no final da década de sessenta e durante a década de setenta, que se ampliaram realmente as expectativas da EaD, integrando TV e educação como alternativa que possibilitaria suprir definitivamente as deficiências do sistema escolar; a década de oitenta foi caracterizada por reflexões teóricas que geraram um desânimo e descontinuidade mundial em relação ao uso da TV como instrumento educativo, e que os avanços tecnológicos desviaram a atenção comunicacional para os computadores, redes informáticas, tele e videoconferências; na década de noventa retomou-se o educar pela TV com os primeiros canais educacionais privados em 1997.

Mesmo com o retorno de algumas iniciativas da educação pela TV, Palloff e Pratt (2002) afirmam que, cada vez mais, as instituições de ensino superior estão se voltando ao uso da Internet para ministrar cursos a distância e para ampliar os seus programas presenciais. Segundo os autores, alunos são atraídos pela EaD por causa do rompimento dos limites espaciais e temporais e o segredo está na flexibilidade e na adaptabilidade. Segundo Gomez (2004), este retorno à EaD está acontecendo por causa da crescente digitalização das mais

diversas atividades sociais e educativas, exemplificadas por Magdalena e Costa (2003) pelas reuniões num espaço não-hierarquizado, sem organização rígida e predefinida no qual as interações interpessoais se dão através de um processo de conversação escrita bastante peculiar.

Assim como a TV na década de oitenta, atualmente o uso da Internet na educação também recebe diversas críticas, que, segundo Gomez (2004), apontam para a despolitização da sociedade, para o turismo intelectual, para a marketização da educação e para a individualização corporativa. Por outro lado, a autora afirma que há os que a defendam, numa outra compreensão do que sejam as propriedades e os valores deste espaço global e virtual:

Numa conversa entre Seymour Papert e Paulo Freire, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1995, Freire destaca que, com o uso da informática, percebe-se o sentido do conhecimento geométrico, da consciência social em relação aos outros e da própria natureza. Ou seja, a nova topologia, o espaço global-local, o meio onde trabalhamos, exigem reconhecer a rede como meio para explorar os direitos de cidadania. (GOMEZ, 2004, p.124)

Palloff e Pratt (2002) também defendem a EaD no ciberespaço, ao afirmarem que ela pode contribuir para a formação de alunos mais bem preparados para lidar com esta nova topologia citada por Gomez, desde que a EaD seja facilitada de modo que incorpore a comunidade no processo. Gomez (2004) afirma que estudos internacionais confirmam que os cursos de EaD pela Internet são mais aproveitados em regiões afastadas dos centros urbanos e nas zonas rurais, e que a média de abandono é de mais de 50%.

Levando em conta os itens apontados nos capítulos dois e três, este capítulo apresenta: a estrutura e o funcionamento dos cursos de Ead no ciberespaço; como se dá a aprendizagem; particularidades do material didático; quais e quem são os agentes; como funcionam as instituições; relações espaço-temporais; discussões sobre o modelo mais indicado para a educação do futuro; e problemas pertinentes à espetacularização da educação.

4.1 INSTITUIÇÕES DE EAD

Magdalena e Costa (2003) afirmam que a rotina é um dos fatores que mais contribuem para com o desinteresse nas escolas, e portanto, a inovação e a renovação deverão ser constantemente levados em conta, na criação de novos modelos metodológicos. Belloni (1999) identifica três categorias de instituições de EaD: as especializadas (dedicam-se exclusivamente ao ensino a distância como as universidades abertas européias); as integradas (instituições mistas, presencial e a distância, a exemplo das americanas e australianas); as que se organizam em forma de associação ou consórcio no sentido de cooperação institucional e intercâmbio científico. Belloni (1999) informa ainda que existe uma tendência para a convergência dos paradigmas presencial e a distância da educação, e para a obsolescência da fixidez curricular por causa da velocidade com que mudam as exigências do mercado.

4.2 ESTRUTURA

Para Palloff e Pratt (2002) o sucesso da EaD depende de uma seleção e posterior transposição das melhores práticas presenciais. Isso implica numa série de mudanças, segundo Lévy (1999) primeiramente na aclimação dos dispositivos e do espírito de EaD ao cotidiano; depois no reconhecimento das experiências adquiridas e, segundo Belloni (1999), no próprio processo de ensino e aprendizagem.

4.2.1 TECNOLOGIAS

Belloni (1999) chama de NTICs (novas tecnologias de informação e comunicação) os computadores interligados em redes, que recebem de outros autores como Lévy (2005) e Gomez (2004) a denominação de dispositivos. Diversos autores relacionam estas

novas tecnologias à EaD e, neste contexto, Gomez (2004) alerta para alguns cuidados especiais com os dispositivos: a verificação da efetiva conectividade das máquinas e a instalação dos programas e dos *plugins* necessários.

Magdalena e Costa (2003) afirmam que o nível educativo de uma sociedade informacional é medido pela alfabetização tecnológica, ou seja, pelo relacionamento crítico, assertivo e competente com o ambiente; pelas interações entre os interlocutores e pelos produtos que os indivíduos conseguem gerar a partir dos meios. Palloff e Pratt (2002) afirmam que o acesso e a familiaridade à tecnologia (*hardware* e *software*) contribuem para uma maior possibilidade de participação. Belloni (1999) afirma que a interatividade no contato com bancos de dados e a interação com outros estudantes proporcionada pela navegação nas redes pode permitir um novo modo de educação, só que isso vai depender muito da pedagogia de base que inspira e orienta as atividades, pois “o uso destas TICs pode também ocorrer de forma mecânica, nada inovadora, interativa, mas não reflexiva, submetida a uma lógica de estímulo/resposta, na qual o programa é quem conduz a ação ou a aprendizagem” (BELLONI, 1999, p.73) A autora afirma ainda que a inovação está muito mais nas metodologias e estratégias de ensino do que nas tecnologias propriamente ditas, pois elas não substituem as tecnologias anteriores e nem assumem suas funções, embora transformem profundamente seu uso, assim como acontece em diversas outras esferas como já citado no capítulo anterior. A autora afirma que a integração das NTICs na educação já não é uma opção, “o que exigirá dos sistemas educacionais grandes esforços de imaginação pedagógica e um volume considerável de investimentos financeiros [...] Sua utilização educativa se integra numa nova concepção da tecnologia educacional, agora concebida como comunicação educacional” (BELLONI, 1999, p.104).

4.2.2 QUESTÕES ECONÔMICAS

As questões econômicas geram e continuam gerando discussões na arena da EaD no ciberespaço. Alguns autores como Lévy (1999) defendem que as escolas virtuais custam menos do que as presenciais. Palloff e Pratt (2002) criticam esta noção econômica que privilegia um exame superficial, pois a estrutura de um curso virtual é menos explícita, porém não menos onerosa. Para os autores, a economia com estrutura física é compensada com o dispêndio com tecnologia, transmissão, manutenção, infra-estrutura, produção, apoio e recursos humanos qualificados. Os autores afirmam ainda que pagar menos para um professor a distância caracteriza outro equívoco, pois a não necessidade de deslocamento ofusca as exigências com preparação, disponibilidade e frequência (visitação e participação diária) por parte do professor.

O que se descobriu é que há uma variedade de formas de pagamento aos professores: desde nenhuma espécie de pagamento, a pagamento a partir de um número determinado de alunos, ou ainda eliminação do número máximo de alunos matriculados e até remuneração de acordo com o número de matrículas. Algumas instituições oferecem um estipêndio pela elaboração do curso, adicional pela preparação da primeira aula (Salomon et al., 1997). É o fato de esse campo ser tão novo para muitas instituições que faz com que aqui se reafirme que demorará algum tempo para que cheguemos a uma fórmula adequada para mensalidades e salários. (PALLOFF e PRATT, 2002, p.85)

Belloni (1999) e Peters (2003) relacionam a EaD aos modelos teóricos oriundos da economia e da sociologia industrial. Peters (2003) afirma que os pioneiros do ensino a distância eram empresários de instituições que visavam o lucro e aplicavam as concepções de produção e consumo de bens educacionais em massa, com cursos que, por motivos econômicos, duravam cerca de oito anos. O autor afirma que Raggat denominou esse processo da industrialização da educação de fordismo.

Para Belloni (1999), duas orientações teóricas ou filosofias surgiram e coexistiram no campo da educação em geral e da EaD na década de 80 do séc. XX: o estilo fordista (educação em massa baseada nos princípios da baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade

dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho); o estilo de educação aberta e flexível. Belloni (1999) e Peters (2003) afirmam que o estilo fordista passou a ser substituído por modelos pós-modernos ou pós-fordistas de organização industrial, menos interessados em homogeneizações e mais interessados em satisfazer a muitos desejos específicos dos consumidores, a exemplo do neofordismo. Belloni (1999) afirma que o neofordismo, aposta na alta inovação e variabilidade dos produtos e processos produtivos, visando segmentos específicos do mercado, mas conserva do modelo fordista a estratégia de baixa responsabilização do trabalho (formas de organização fragmentadas e controladas).

Peters (2003) afirma que, para atingir o neofordismo na EaD, seriam necessárias consideráveis mudanças nos processos produtivos e nos conceitos de aprendizagem. Segundo o autor, a produção de mercadorias deveria ser: por demanda; sem produção de estoques; eliminando a divisão do trabalho; substituindo a hierarquia por redes de relacionamento horizontais; substituindo a especialização pela polivalência dos funcionários; promovendo contratações temporárias e enxugamento de processos e suprimentos. Ainda parafraseando o autor, a aprendizagem deveria migrar para o conceitos de estudo autônomo no ambiente de aprendizagem digital.

Assim como em diversas esferas nas quais o pós-modernismo caracteriza-se muito mais em oposição às concepções do modernismo do que por características próprias distintivas, segundo Peters (2003), no ensino não se foge à regra. Para o autor, no ensino pós-moderno aparecem denúncias às idéias otimistas do progresso geral da humanidade, à esperança de um mundo melhor, mais civilizado e culturalmente desenvolvido, bem como críticas à crença na ciência e a supervalorização da técnica; à crença no poder da educação de transformar o homem. Wood & Zurcher (apud PETERS 2003) afirmam que a transição da educação moderna para a pós-moderna representa uma mudança de valores da racionalidade para a

irracionalidade: da razão para a emoção; do compromisso social para o compromisso consigo mesmo; e por fim, da satisfação orientada para a gratificação.

Palloff e Pratt (2002) afirmam que as instituições de ensino poderão oferecer várias formas de transmissão de conhecimento sem a preocupação de que elas estejam competindo entre si quando começarem a reconhecer os alunos como clientes. Belloni (1999) sugere a superação dos impasses criados pela relação entre EaD e indústria, considerando-a como atividade do setor terciário (prestação de serviço), substituindo a lógica da estandardização pela lógica da personalização.

4.2.3 QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Gomez (2004) afirma que a EaD no ciberespaço valoriza os acasos que eram vistos com preconceito, considerados como erros, e até mesmo descartados pela pedagogia tradicional. Para a autora, estes acasos são próprios da experiência e favorecem o apelo simbólico no processo de constituição da subjetividade, impedindo que a EaD no ciberespaço se baseie em didatismos, modelos prontos ou protótipos. Segundo Palloff e Pratt (2004), no ciberespaço as diretrizes e os procedimentos educacionais devem ser mais flexíveis e fluir livremente, partindo dos próprios participantes. Magdalena e Costa (2003) afirmam que a busca e seleção de informações nos diferentes endereços pode colocar os alunos diante de enormes desafios:

manter o fio da meada ou perder-se nele; descobrir que existem temas relacionados, até então insuspeitados; deparar-se com enfoques divergentes ou com diferentes níveis de complexidade; decidir, dentre o material acessado, o que vale a pena ler de forma mais detida e o que não vale o esforço, que fragmento (s) da leitura selecionar e guardar para uso futuro, como organizar essa seleção para uso posterior. (MAGDALENA e COSTA, 2003, p.55)

Gomez (2004) afirma que o desafio da EaD no ciberespaço será encontrar estratégias para educar na multiperspectividade da rede, na qual a dúvida aparece a cada passo e a ação e reflexão não podem ser descuidadas. Para Belloni (1999), será quase impossível às

equipes responsáveis pela concepção dos cursos de EaD do futuro garantir a qualidade ergonômica (técnica) e pedagógica necessária. Diversos autores apontam estratégias e os problemas que surgem a partir delas, a exemplo dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs), do Estudo Estruturado, entre outros.

Segundo Gomez (2004), não existe um modelo padrão de PPP (Projeto Político Pedagógico) para a EaD. Para a autora o PPP de uma escola virtual deve surgir da participação democrática dos próprios membros da comunidade virtual, iniciando com alguns acordos preliminares, seguindo com as etapas de pesquisa e preparação, planejamento e implementação, sempre levando em conta as possibilidades e as limitações metodológicas do projeto. A autora afirma ainda que a gestão da educação deve acontecer no intuito de garantir a obtenção dos resultados desejados, envolvendo diversos agentes como professores, coordenadores, alunos, dirigentes entre outros.

Peters (2003) afirma que a estruturação do ensino e da aprendizagem não é novidade, pois já acontecia na exposição do saber por meio de livros (na subdivisão de componentes em prefácio, introdução, seqüência dos capítulos, resumo e conclusão), bem como na articulação das aulas presenciais (planos de aula, etc). Segundo o autor, na EaD, essa estruturação se dá com base em critérios da tecnologia de ensino seguindo um roteiro: análise, seleção e definição de objetivos de ensino e aprendizagem; escolha de conteúdos e estratégias para atingir estes objetivos; emprego dos meios técnicos que tornem o processo eficiente; construção de testes de verificação de eficiência; aplicação de avaliações para promover a otimização e melhoria da estrutura. Para o autor, a eficiência e o controle de sucesso objetivado tornam-se importantes neste processo estruturado de ensinar e aprender que segue o modelo behaviorista, e baseia-se em premissas positivistas teórico-científicas realizado por meio de procedimentos empíricos, que, apesar de carências e déficits, é extremamente atraente há mais de vinte e cinco anos. O autor afirma que o sucesso da estruturação da EaD levou políticos e pedagogos

em todo o mundo a esquecer as desvantagens deste procedimento, por acreditarem, entre outras coisas: que o ensino acadêmico poderia ser racionalmente planejado, sistematicamente desenvolvido e controlado como algo produzido industrialmente; que era possível manipular o comportamento didático objetivado; na perspectiva de poder alcançar praticamente todas as pessoas interessadas e aptas.

Assim como Belloni (1999) e Peters (2003), Gomez (2004) também relaciona as teorias de aprendizagem aos conceitos do segundo setor (industrial). Gomez (2004) relaciona as teorias de aprendizagem ao conceito de DI (*design* instrucional): fordistas e industrialistas (educação em série, na concepção de linha de montagem); taxonomia de Bloom (neobehaviorismo que considerava importante a classificação dos objetivos de aprendizagem perseguindo o propósito de oferecer guias claros e compreensíveis para uma avaliação sistemática e atingir a totalidade do processo cognitivo). Para a autora, a concepção de *designer* instrucional também possui fragilidades: “na pretensão de definir previamente o processo educativo a partir de uma teoria do comportamento, o que o fixa no nível do saber instrumental, deixando de lado a possibilidade de criatividade e diálogo” (GOMEZ, 2004, p.127). Segundo a autora, as contribuições do behaviorismo, das ciências cognitivas e da psicologia do processamento da informação são as fontes teóricas de uma proposta que se preocupa com a mudança de hábitos, condutas e conhecimento escolar, ou seja, admite uma concepção de sujeito como processador ativo da informação. Além disso, a autora afirma que o DI emerge no âmbito educativo da EaD no ciberespaço reforçado com as contribuições do marketing, da informática, do mundo dos negócios e da publicidade e da educação corporativista, experimentando teorias e práticas pedagógicas mais flexíveis como o construtivismo e o holismo, aproximando-se de um DE (*design* educativo) atento às mudanças sociais e com a responsabilidade de coordenar as atividades de montagem do curso de EaD na Internet.

Gomez (2004) afirma que a mediação pedagógica e o desenho colaborativo adquirem lugar de destaque na EaD pela Internet. A autora afirma que a vida material da humanidade está mediada por instrumentos: produções culturais e técnicas que são produtos sociais dos quais a linguagem é o mais importante. Para a autora, numa perspectiva dialógica, a mediação consiste na sabedoria de revisitar e utilizar referências, levando em conta a concepção de que nada se cria a partir do vazio. Para Belloni (1999), a educação sempre utilizou a mediação de alguma tecnologia ou meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor. A autora afirma que as tecnologias de mediação pedagógica no presencial (a sala de aula, o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais) diferenciam-se das tecnologias de mediação na EaD, nas quais a interação com o professor é indireta e muito mais dependente da mediatização. Para Gomez (2004), as mediações na esfera digital se interpenetram, são coextensivas do processo de criação de estratégias pedagógicas. Segundo a autora, estas estratégias, que não podem ser fixas nem neutras, criam significações que remetem a questões históricas e sociais, cuja mobilidade permite que o mapa do curso modifique-se constantemente com o parecer dos participantes, assemelhando-se muito mais a uma cartografia em permanente movimento do que a um desenho acabado. A autora afirma ainda que esta cartografia em movimento baseada no desenho participativo procura apresentar o território e as estratégias de aprendizagem, e serve como espécie de banco de dados para a elaboração de um roteiro, contendo propostas, glossário do curso, banco de fotos, banco bibliográfico, banco de curiosidades, banco de instituições de ensino da área, revistas da área, *e-books*, eventos da área, buscadores internos, *links* relacionados, ajuda de navegação, questões frequentemente consultadas, entre outras.

Segundo Gomez (2004), após a produção, o início do curso é um momento importante do processo de criação e, para Palloff e Pratt (2002), é muito importante que neste início as diretrizes sejam apresentadas normalmente junto com o plano de ensino e com o roteiro do

curso, sejam bastante claras e, de preferência, colocadas em discussão. A autora afirma ainda que o início do curso é um momento de extrema importância ao processo de criação, e, segundo Palloff e Pratt (2002), é no início que devem ser apresentadas as estratégias necessárias para obter a confiança do aluno: estabelecer diretrizes claras para a participação; promover a discussão destas diretrizes até que todos concordem; ser claro quanto aos quesitos de avaliação, pesos e notas; criar um plano de ensino claro, flexível e de fácil compreensão; ser claro sobre o tempo necessário para a participação; criar um *site* de fácil navegação e troca de mensagens e arquivos; dar o exemplo de participação, estando presente diariamente; intervir prontamente quando a discussão estiver fraca ou indo na direção errada; telefonar para os que não estão participando e trazê-los de volta; empenhar-se na criação de uma comunidade.

4.2.3.1 GRUPOS / COMUNIDADE

Palloff e Pratt (2002) alertam para o tamanho ideal na formação dos grupos de aprendizagem em duas situações distintas: nas atividades síncronas (entre cinco e dez integrantes); nas atividades assíncronas (aproximadamente vinte participantes). Para os autores, os grupos criam uma ilusão de privacidade, o que determina a importância de enviar as diretrizes para uso adequado do material do curso, normas de segurança, critérios de avaliação, aceitação e participação logo no início. Além disso, a participação deve ser incluída no processo de avaliação, pois os integrantes do grupo tem responsabilidade mútua, sendo que o sucesso de aprendizagem do curso depende da participação coletiva.

4.2.3.2 APRENDIZAGEM

Esta seção apresenta diversos conceitos pedagógicos na EaD, como: educação permanente e aprendizagens ativa, transformadora, aberta e autônoma. Magdalena e Costa (2003) estimam que o volume de informações resultantes do conhecimento construído pelo

homem dobra a cada dois anos, e que o volume dos conteúdos trabalhados nas escolas continua estático. Neste contexto, Gomez (2004) afirma que todos os agentes envolvidos em processos pedagógicos deveriam assumir a postura de eternos aprendizes, o que Belloni (1999) chama de formação ou aprendizagem ao longo da vida, e Peters (2003) chama de educação permanente. Todos os autores citados concordam que a educação permanente funciona com base em uma série de opções oferecidas pelas instituições produtoras e distribuidoras de cursos e materiais.

Peters (2003) aponta a relação entre ensino a distância e educação permanente: valorização do estudo na idade adulta; formas alternativas e adicionais de estudo; mudança do foco da educação baseada na preparação e formação para educação como elemento integrante da vida; ensino a distância possibilitando autorealização; mistura de formas e experiências de vida; estudo autodirigido; dependência da mediação do ensino e da aprendizagem; universidades a distância a serviço da igualitarização das oportunidades educacionais; motivação por uma escalada profissional e social; contribuição para uma sociedade estudantil aberta; maior acessibilidade e mais rapidez nas formas de transmissão, a caminho da universidade virtual.

Palloff e Pratt (2002) afirmam que, em EaD, a aprendizagem deve ser ativa, ou seja, o estudante deve ser responsável pela sua conexão e deve interagir com o envio de seus pensamentos e idéias, pois é ele que deve atribuir sentido aos conhecimentos vinculados ao curso transmitido. Os autores afirmam que o sucesso da aprendizagem em comunidade e da facilitação *on-line* depende de honestidade, correspondência, respeito, franqueza e autonomia. Os autores descrevem processos de aprendizagem organizacionais, e afirmam que Chris Argyris criou o termo aprendizagem de *loop* simples para referir-se à resolução de problemas e o termo aprendizagem de *loop* duplo para referir-se à reflexão sobre a maneira de resolvê-los. Os autores afirmam ainda que Robert Hargrove criou o termo aprendizagem de *loop* triplo, que se refere à aprendizagem real, transformadora: um processo de auto-reflexão que ocorre

em vários níveis, cuja meta principal é mudar paradigmas adotando novas concepções de uma mesma idéia, compreendendo inclusive o próprio processo de aprendizagem.

Peters (2003) relaciona o ensino aberto à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes em princípio acessível para qualquer pessoa, do qual, portanto, ninguém pode estar excluído (princípio da igualdade). Segundo Edwards (apud Belloni, 1999) a EaD, com sua ênfase no fornecimento de oportunidades de aprendizagem a distância, é consistente com o modelo fordista de produção e consumo de massa. Os discursos sobre Aprendizagem Aberta (AA), ao contrário, colocam a ênfase nas necessidades específicas e/ou mercados disponíveis e nos meios necessários para atender a estes mercados. Peters (2003) afirma que os programas de ensino devem estar abertos, e considerar tanto condições externas (barreiras educacionais como custos, práticas educacionais, ambiente sociocultural) quanto internas (abertura para desdobramentos imprevistos na construção de uma competência no âmbito individual), ao invés de serem definidos e elaborados antecipadamente à maneira científico-empírica. Para o autor, as concepções do ensino aberto independem do curso ser presencial ou a distância, porém, no ensino a distância, evidencia-se uma afinidade especial com o ensino aberto, por ser tendencialmente igualitário, basear-se em grande parte na atividade própria de estudantes autônomos, estar mais relacionado com a prática da vida e da profissão e enfatizar a interação e a comunicação.

Belloni (1999) afirma que a AAD (aprendizagem aberta e a distância), caracterizada essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante, é mais coerente com as transformações sociais e econômicas contemporâneas. Para a autora, o fundamento deste modelo é o focar o processo de aprendizagem no aprendente, e não no ensino ou nas tecnologias. A autora afirma que EaD e AA referem-se a dois aspectos diferentes do mesmo fenômeno: EaD é mais uma modalidade de educação, e AA relaciona-se mais com modos de acesso e com metodologias e estratégias pedagógicas. Para a autora, a EaD tem

todas as características necessárias para favorecer uma postura ativa de educação permanente e aprendizagem autônoma, mas diversos estudos mostram que os teleestudantes tendem a assumir uma postura passiva, digerindo pacotinhos instrucionais, o que contribui com a crença de que o aprendente auto-atualizado é um mito.

Fiorentini (2003) afirma que a concepção de aprender a aprender implica na superação e reformulação de alguns princípios pedagógicos tradicionais, como por exemplo, passar a enxergar o conhecimento como processo, construído a partir da atividade do sujeito sobre o mundo e não mais como coisa estática. Além da importância da formação da comunidade e das noções didáticas e pedagógicas envolvendo estratégias e táticas de ensino e aprendizagem, a educação no ciberespaço envolve ainda questões nem sempre relacionadas com o conteúdo do programa da disciplina ou do curso. Neste contexto, aparecem as situações interacionais, ou seja, as trocas que acontecem entre os diversos integrantes da comunidade.

4.3 DIÁLOGO

Evans e Nation (apud BELLONI, 1999) afirmam que a educação aberta e a distância deve basear-se no diálogo e na pesquisa, o que implica uma filosofia da educação centrada no estudante, reconhecendo sua autonomia. Para Peters (2003), o diálogo, a autonomia e a estrutura são o pano de fundo para o desenvolvimento teórico-prático do ensino a distância. Apesar disso, o autor afirma que o diálogo e a autonomia são mais a exceção do que a regra, pois nos cursos a distância europeus, por exemplo, predominam os programas cuidadosamente planejados em todos os detalhes por causa da necessidade de atender a grupos extremamente grandes em muitas disciplinas. Peter (2003) afirma que o ensino a distância sério não pode ser uma mera distribuição de materiais didáticos, mas deve oferecer oportunidades suficientes para o diálogo, que tem papel central na interação social e na comunicação. Para o autor, a

carência de comunicação e a solidão no ensino a distância causa sentimentos de insuficiência em muitos estudantes. Assim, Peters (2003) apresenta um paradoxo a ser resolvido na EaD: a coisificação do ensino através do planejamento e da estruturação minuciosa é condição indispensável ao seu aperfeiçoamento e divulgação de massa; ao mesmo tempo, diálogos espontâneos entre interlocutores não podem ser coisificados por causa da abertura e infinidade de possibilidades no ciberespaço.

Segundo Gomez (2004), mesmo que o processo esteja padronizado, é possível que a proposta seja orientada para situações dialógicas, mas uma leitura mais atenta demonstra que estes diálogos são interativos e não interacionais, ou seja, entre um interlocutor humano e outro maquínico (*software* ou *hardware*), e não entre dois interlocutores humanos. Gomez não resolve o paradoxo de Peters que, por sua vez, ensaia uma solução que volta a se aproximar das questões estruturais em detrimento das didático-pedagógicas:

Enquanto por razões da *desejabilidade* didática se tem que conceder a preferência à concepção do diálogo, a concepção da estrutura com base em uma longa aprovação prática em grandes universidades a distância ou *open universities* é e permanecerá irrenunciável. (PETERS, 2003, p.92)

Levando-se em conta as conclusões pragmáticas de Peters, ainda que se busque incansavelmente uma solução para o problema, parece indispensável conhecer algumas das particularidades dos materiais didáticos desenvolvidos para garantir o sucesso dos cursos de EaD no ciberespaço.

4.4 MATERIAIS DE EAD NO CIBERESPAÇO

Em virtude da crescente produção de informação e da estagnação do volume dos conteúdos ensinados nos bancos escolares, diversos autores apontam a necessidade de algum tipo de organização dos conteúdos. Palloff e Pratt (2002) afirmam que é preciso adequar o

conteúdo e o material para cada nível de escolaridade (o livro-texto, utilizado com sucesso na graduação, por exemplo, é substituído pelo envio de trabalhos *on-line* para discussão na pós-graduação). Para Magdalena e Costa (2003), não adianta vencer os conteúdos das disciplinas sem saber como organizar e articular as informações de maneira que elas possam servir para reflexões críticas e tomadas de decisão.

Gomez (2004) afirma que a organização dos conteúdos pode ser feita com o desenvolvimento de um roteiro, ou seja, um caminho sustentado por uma proposta pedagógica, sem receitas ou modelos prontos. A autora afirma que o roteiro de curso de EaD no ciberespaço trata-se de um guia que indica detalhes de produção ao *webdesigner*, apresentado em forma de narrativa: uma obra inconclusa, um esboço de telas, com diversas informações de diálogos, cenários, ângulos, perspectivas, efeitos visuais e sonoros a elas relacionadas. Assim, a partir da finalização do material, o roteiro pode ter contribuído com a estruturação de cursos de longa aprovação citada por Peters (2003). Apesar disso, Belloni (1999) afirma que a EaD só contribui parcialmente com o fenômeno de mundialização da cultura, sendo que a sua aplicação em massa funciona bem para cursos que tendem a ser superficiais e instrumentais (auto-ajuda, videogamas, esportivos), e não funcionando para programas *strictu sensu* que deploram espetáculos e pacotinhos educacionais, bem como informação mastigada dificultando transposição de fronteiras, por causa de uma série de fatores nacionais, culturais, lingüísticos, entre outros.

Para Fiorentini (2003), os estudantes de EaD no ciberespaço não podem ser meros consumidores e reprodutores de textos produzidos por terceiros; eles precisam ler, analisar e interpretar para poder criar seus próprios textos e materiais de estudo.

4.4.1 TEXTOS

Correia e Antony (2003) afirmam que a educação hipertextual significa uma experiência de construção de sentidos e de formação humana, caracterizada pela heterogeneidade, interatividade e não-linearidade. Segundo Fiorentini (2003), a interlocução e o protagonismo são a base da mediação pedagógica dos textos educativos. Magdalena e Costa (2003) afirmam que muitas vezes o texto perde sua função comunicacional na escola, tornando-se um objeto descontextualizado quando os alunos escrevem sob encomenda num circuito tradicional de entrega, correção e arquivamento.

Fiorentini (2003) afirma que os educadores em EaD tem a responsabilidade de fazer com que as informações e os materiais sejam usados de modo intencional, não aleatório e teleologicamente orientados nas atividades pedagógicas de modo que o aprendiz possa atribuir significado aos conteúdos a partir da sua própria participação. Magdalena e Costa (2003) afirmam que na EaD no ciberespaço é preciso acostumar-se com a idéia de deixar que os textos dos alunos sejam publicados com erros, incentivando situações constantes para que alunos e professores retrabalhem os textos. A esse respeito, Palloff e Pratt (2002) afirmam que os erros gramaticais e ortográficos são comuns no processo de escrita, sendo inclusive salutar incentivar os alunos a não editar seus textos antes de enviar, para que as mensagens sejam mais espontâneas, vívidas e mais freqüentes. Talvez isto seja uma tentativa de simulação de um diálogo presencial, uma estratégia da EaD no ciberespaço na expectativa de diminuir as fronteiras entre o texto escrito e a fala.

No ciberespaço, o modelo de escrita baseado no livro-texto, segundo Fiorentini (2003), deve ser substituído pelo processo de aprendizagem. A autora afirma que a transposição dos textos impressos para a tela do computador caracteriza uma visão limitadora que deve ser superada, explorando o potencial, articulação e expressividade do novo meio, e cita as

diversas possibilidades de produção textual para a EaD no ciberespaço: selecionar e usar os textos existentes e consagrados, elaborar e produzir novos textos, organizar orientações escritas da leitura e do trabalho sobre eles, solicitar que os estudantes elaborem seus textos, resumos e mapas conceituais.

4.4.2 AVALIAÇÃO

Gomez (2004) afirma que a complexidade de um trabalho no ciberespaço pode tornar o processo pouco confiável, requerendo um processo de avaliação permanente (inclusive com os alunos) para acompanhar as atividades.

Palloff e Pratt (2002) tratam das avaliações discente, docente, de programas de curso e institucionais. Para os autores (2002) existem basicamente dois tipos de avaliação discente que devem ser utilizadas de forma combinada na implementação de um processo colaborativo e transformador na educação: a avaliação formativa (que pode acontecer a qualquer momento e pode ajudar a identificar lacunas do curso) e a avaliação final (que ajuda a saber se os objetivos foram atingidos). Nesse sentido, os autores sugerem várias formas de avaliação para EaD no ciberespaço: auto-avaliação (relatando se os objetivos foram alcançados, e avaliação do próprio desempenho atribuindo nota objetiva); líder avaliador (grupos de trabalho podem escolher um líder para sugerir notas para os outros integrantes); qualidade e quantidade de mensagens nas discussões; trabalhos e exames; participação. Os autores afirmam que avaliações institucionais feitas pelos discentes aferem mais a popularidade dos professores e o fato de terem ou não gostado do curso do que a aprendizagem.

Apesar disso, Palloff e Pratt (2002) reafirmam todas as avaliações (discentes, docentes, do curso e institucionais) como importantes instrumentos para promover adaptações constantes das abordagens e dos programas às necessidades dos alunos. Por isso torna-se tão

importante conhecer as particularidades dos alunos, dos professores e de outros agentes da EaD.

4.5 AGENTES DE EAD

Belloni (1999) afirma que os dois novos atores na educação do futuro são o professor coletivo e o estudante autônomo, assim, esta seção tem a intenção de apresentar algumas das características do professor, enquanto personalidade coletiva na EaD no ciberespaço. Renner (apud BELLONI, 1999) aponta a necessidade da mudança radical no enfoque do ensino para a aprendizagem, ou seja, no estudante, segundo Magdalena e Costa (2003), numa visão de mundo holística e ecológica, na qual o aluno passa a ser o foco principal do processo de ensinar e aprender, e o professor, um especialista, articulador, orientador e parceiro nessa aventura.

Belloni (1999) pontua os itens necessários para o sucesso de um processo educativo centrado no estudante: promover o desenvolvimento das capacidades de autoaprendizagem; enfatizar a interação social; promover a formação continuada dos professores (formação de formadores); promover a convergência e a complementaridade dos modelos presencial e a distância (encontros presenciais para estudantes a distância e atividades a distância ou mediatizadas para estudantes presenciais); democratizar o acesso ao ensino superior (cursos de preparação e nivelamento).

Palloff e Pratt (2002) afirmam que no ciberespaço a aprendizagem só acontece se houver interações entre os participantes e entre eles e o professor. Segundo Gomez (2004), lidar com o outro no espaço virtual é fundamental para permitir as trocas de experiência e de produção. Para Fiorentini (2003), os indivíduos participam das interações como sujeitos ati-

vos e não como objetos, depositários ou reprodutores passivos. Para Palloff e Pratt (2002), a interação e o retorno ajudam a determinar a exatidão e a pertinência das idéias e pode levar a uma discussão mais profunda. Além disso, os autores consideram que os próprios alunos dão algumas das melhores respostas, estímulos e conselhos, incentivando o sentimento de comunidade.

Belloni (1999) defende a complementaridade do uso de outros meios tecnológicos como o telefone em situações de EaD no ciberespaço, pois oferece possibilidades interativas de intersubjetividade e retorno imediato (como troca de mensagens de caráter sócio-afetivo) enquanto o computador permite apenas busca e troca de informações.

Belloni (1999), Magdalena e Costa (2003) e Gomez (2004) citam a mediação como importante e indispensável competência para o professor em EaD.

4.5.1 O EDUCADOR

Fiorentini (2003) afirma que o professor é um sujeito protagonista do qual se exige muito mais do que seguir receitas, guias, diretrizes, normas e formas. Diversos autores concordam sobre a atualização constante ser característica indispensável do professor de EaD. Magdalena e Costa (2003) afirmam que o professor precisa conhecer a fundo o seu campo de conhecimento para saber avaliar em que nível os alunos se encontram, e a forma correta de estimulá-los. Para Palloff e Pratt (2002), o professor não precisa resolver todos os problemas na hora só porque os cursos são *on-line*. Os autores compartilham da visão de Belloni de que outros meios de comunicação podem e devem ser empregados entre professor e alunos a fim de resolver problemas e falar sobre preocupações. Ainda assim, os autores afirmam que o suporte deve estar disponível para ajudar os alunos e professores com questões técnicas, ainda que os professores conheçam bem a tecnologia.

Ramal (2002) afirma que as experiências anteriores do professor tem influência decisiva sobre o seu modo de pensar e agir, e Belloni (1999) afirma que os professores precisam aceitar uma perspectiva de formação ao longo da vida, partindo de uma formação inicial pedagógica e tecnológica. Fiorentini (2003) afirma que a mudança de enfoque do ensino para a aprendizagem possibilita ultrapassar a concepção do professor como única fonte de conhecimento, aumentando a tendência de que ele atue mais como facilitador e orientador. Magdalena e Costa (2003) identificam três papéis principais para o professor contemporâneo: especialista, orientador e articulador.

Para Palloff e Pratt (2002), tanto na educação presencial quanto na EaD no ciberespaço, o professor necessita de talentos especiais para ser bem sucedido. Os autores afirmam que professores que atuam bem nas duas esferas podem ser muito valiosos às instituições. Gomez (2004) identifica alguns profissionais de uma equipe multidisciplinar no desenvolvimento da proposta de EAD (professores, supervisores, especialistas de cada área específica, coordenadores pedagógicos, *webmaster*, *webdesigner* e revisores de texto). Belloni (1999) inclui diversos outros agentes ligados às atividades de planejamento e administração, produção, distribuição e avaliação que poderiam reivindicar o título de professor. Belloni (1999) afirma que uma das funções mais difíceis para o professor em EaD é a integração e a coordenação de diversos profissionais numa equipe. A autora cita os seguintes profissionais envolvidos com atividades de produção: o autor (seleciona conteúdos, prepara programas e elabora textos escritos); o editor (trabalha sobre a qualidade comunicacional do texto); o tecnólogo educacional (organiza pedagogicamente os materiais); o artista gráfico (é o responsável pela aparência); programadores; realizadores; operadores, entre outros. No acompanhamento do processo, a autora cita: tutoria, aconselhamento, monitoria de centros de apoio e de recursos, atividades relacionadas à avaliação. “A maioria destas funções faz parte do trabalho cotidiano do professor do ensino presencial, só que organizadas de forma artesanal e intuitiva

e trabalhando com grupos reduzidos de alunos” (BELLONI, 1999, p.81). A autora identifica ainda as diversas funções do professor em EaD: formador (função de orientar); conceptor e realizador (função didática); pesquisador (função de pesquisar); tutor (função de acompanhar o aluno durante o curso); tecnólogo educacional (função de assegurar a qualidade pedagógica e comunicacional dos materiais de curso, e sua tarefa mais difícil é assegurar a integração das equipes pedagógicas e técnicas); recurso (tira dúvidas); monitor (função de liderança, tendo caráter mais social do que pedagógico). Apesar dessa característica coletiva, Cruz (2001) afirma que o professor no ambiente virtual é o único responsável pelas escolhas que definem o conteúdo, as dinâmicas, a interação, etc. Para a autora, após o início da aula virtual o professor passa a trabalhar como se estivesse numa sala de aula presencial, sem dividir a função docente com mais ninguém, ou seja, ele é o responsável pela disciplina.

Palloff e Pratt (2002) afirmam que ministrar cursos de EaD no ciberespaço pode exigir de duas a três vezes mais tempo de dedicação do que no presencial. Para os autores, o professor não pode simplesmente enviar o material do curso e se ausentar por uma semana. Ele precisa verificar o *site* do curso, interagir com os alunos pelo menos uma vez ao dia, e estar preparado para orientar os alunos a gerenciar o tempo *on-line*.

Quando o ensinar e o aprender deixam a sala de aula, cabe ao professor criar uma espécie de embalagem na qual o curso transcorre com o envio de metas, de objetivos e de resultados esperados, com as diretrizes iniciais para a participação, com pensamentos e questões que estimulem a discussão e com tarefas que sejam completadas colaborativamente. Será, então, a hora de o professor assumir uma posição secundária e de guiar cuidadosamente os alunos ao longo do processo, monitorando a discussão e participando dela para incitar os estudantes a olhar com outros olhos o material de que dispõem ou, se necessário, conduzir delicadamente a discussão de volta aos trilhos. Essa não é uma responsabilidade que se assuma facilmente, pois requer o contato diário com os estudantes e a presença constante do professor. (PALLOFF e PRATT, 2002, p.40)

Além disso, os autores afirmam que o professor, enquanto facilitador, deve ser capaz de criar uma atmosfera de segurança e de sentido de comunidade nos ambientes de ensino, iniciando com as apresentações dos alunos para que todos percebam que o grupo é realmente formado por pessoas, para posteriormente seguir para o material do curso.

4.5.2 O EDUCANDO

Gomez (2004) afirma que a construção coletiva emerge numa multiplicidade de intercâmbios que pode levar a uma pedagogia itinerante mais preocupada com a conexão e a criatividade do que com a acumulação de conhecimentos. Palloff e Pratt (2002) afirmam que tanto os comentários sobre as mensagens quanto a sua edição criam no aluno uma angústia em relação ao seu desempenho, resultando em menor participação. Os autores identificam dois diferentes perfis de alunos na EaD que indicam o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem no ciberespaço: aquele que procura incentivar os colegas quando a discussão esfria; aquele que procura mediar conflitos. Para os autores, as principais características do aprendiz *on-line* são a busca voluntária de novas formas de aprender; ser motivado, disciplinado e ter maiores expectativas; normalmente idade mais avançada e postura mais séria em relação ao curso.

Segundo Magdalena e Costa (2003), o projeto de vida dos alunos de EaD no ciberespaço inclui o trabalho e a continuidade dos estudos, e o curso deve ser montado com estratégias que o auxiliem a utilizar os conteúdos de forma pertinente nas suas situações cotidianas.

Palloff e Pratt (2002) afirmam que a produção de conhecimento, a colaboração e o gerenciamento do processo são papéis do aluno de EaD no ciberespaço. Para os autores, produção de conhecimento significa buscar soluções para os problemas relacionados à área de conhecimento estudada e elevar estas soluções a níveis mais complexos. Os autores afirmam que a colaboração deve acontecer de forma que os alunos cheguem em conjunto, nesta produção de conhecimento, através de diálogos entre eles mesmos e de diálogos com diferentes comunidades. O gerenciamento do processo deve acontecer a partir de diretrizes mínimas, e deve evoluir a partir das expectativas do próprio grupo. Palloff e Pratt (2002) afirmam que a

discussão permite que os participantes se responsabilizem pela forma como eles mesmos se envolvem com o curso e cheguem a um acordo sobre a interação, mesmo que inicialmente a inexperiência em comentar e ter o seu trabalho comentado pelos colegas cause conflitos.

4.6 QUESTÕES ESPAÇO-TEMPORAIS

Na EaD pela Internet, professor e aluno não precisam mais compartilhar um ambiente físico de aprendizagem como uma sala de aula. Belloni (1999) afirma que a comunicação diferida (separação no tempo) talvez seja mais importante do que a descontigüidade (separação espacial), tanto para professores quanto para alunos em EaD. Para a autora, a separação no tempo pode prejudicar o desempenho e a qualidade do trabalho do professor, tanto pelo desconhecimento ou impropriedade de currículos, quanto pela falta de retorno que lhe permita correções. A autora afirma ainda que para o aluno a questão do tempo também revela grandes problemas por causa da pouca flexibilidade quanto aos prazos de envio de trabalhos e outras avaliações.

Palloff e Pratt (2002) afirmam que as atividades de EaD no ciberespaço podem ser sincrônicas (*chats*, atendendo algumas restrições como trabalhar com grupos pequenos, respeitar limitações com fusos horários e estabelecer regras claras no início da atividade), como assincrônicas (seminários, fóruns, etc). Os autores apresentam ainda outro problema relacionado ao tempo: as instituições exigem dos professores o cumprimento das oito horas diárias de trabalho. Os autores afirmam que os professores que lecionam exclusivamente em cursos *on-line* precisam estar disponíveis aos seus alunos, num horário pré-determinado, pelo menos ao telefone.

4.7O ESPETÁCULO DA EAD

No ensaio sobre a reprodutibilidade técnica da obra de arte, Benjamin (1978) aponta para algumas das mudanças causadas pelo advento da fotografia e do cinema, que posteriormente foram potencializadas na era virtual. Com a reprodução em série da obra de arte, Benjamin observa a perda da autenticidade (o momento único de concepção da obra) e a perda da aura (uma espécie de essência, espírito dotado de elementos espaciais e temporais que carrega o autêntico e a tradição, ou seja, o momento de concepção e a história da obra), duas perdas irremediavelmente substituídas pela noção da manutenção da originalidade, na reprodução fiel a partir de um molde: a película, ou filme. Com o ciberespaço, esse processo foi acelerado “no mundo digital, a distinção do original e da cópia há muito perdeu qualquer pertinência. O ciberespaço está misturando as noções de unidade, de identidade e de localização” (LÉVY, 1996, p.48).

A passagem abaixo demonstra como a montagem do hipertexto se parece com a montagem de um espetáculo, e pode ser aproximada com comparação benjaminiana entre o espetáculo teatral e o espetáculo cinematográfico:

Quanto mais complexo é um texto em hipermídia, mais autores ele requer, provenientes de diversos campos do conhecimento: desenhistas, projetistas gráficos, programadores, redatores do conteúdo do texto. Por exigir equipes de autores e viabilizar um verdadeiro trabalho coletivo, Pierre Lévy considera que a montagem de um hipertexto ‘está mais próxima da montagem de um espetáculo do que da redação clássica, na qual o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático. (RAMAL, 2002, p.123)

Por mais ensaiado que seja, o espetáculo teatral sempre será um novo espetáculo a cada apresentação, seja na mudança dos interlocutores (novo público requer novos atos); na impossibilidade de repetir um ato que não saiu conforme o esperado, ou não ter causado a reação esperada no público (*feed-back*); no improviso do ator no instante que percebe o efeito de seus atos no público; no envolvimento da cena, do palco, das luzes, que no cinema se en-

cerram no limite da objetiva da câmera filmadora. O cinema utiliza-se de recursos tecnológicos como movimentos de câmera, enquadramentos e edições inusitadas, técnicas de iluminação e efeitos especiais para envolver o espectador, pois não consegue preservar o conteúdo ilusionístico da cena da mesma forma como o teatro: basta assistir a um vídeo caseiro (que dispensa tais recursos) para conseguir uma comprovação destes argumentos.

Estabelecer um paralelo entre o comparativo benjaminiano teatro / cinema com um comparativo proposto ensino presencial / EaD pela Internet, poderia ser possível caso fossem consideradas algumas das semelhanças: no ensino presencial o ator-professor, com seus atos ensaiados nas metodologias e seus repertórios adquiridos em seu histórico de preparação acadêmica e mercadológica; os alunos-plateia, sempre novos interlocutores, exigindo novos atos pela necessidade de contato com os avanços tecnológicos e científicos, também por terem seus próprios repertórios individuais, e principalmente pelo fato de os repertórios do grupo em questão serem completamente diferentes dos repertórios de outros grupos de alunos; na impossibilidade do ator-professor repetir o ato (caso o *feed-back* não tenha sido o esperado) sem provocar um mínimo abalo em sua credibilidade – restando-lhe o recurso do improvisado redundante, ao mesmo tempo necessário (na fixação de novas informações e na construção dos repertórios do grupo), e prejudicial (podendo causar um obstáculo à comunicação à medida que subestima a capacidade intelectual do interlocutor); no envolvimento do indivíduo, com o ator-professor e com o grupo, uma construção coletiva e compartilhada de conhecimento. “As fronteiras entre educação e entretenimento parecem se diluir, dando lugar ao aparecimento de uma série de novas formas de ‘aprender’ que alguns já estão chamando de ‘infotainment’ (FIELD, 1995)” (BELLONI, 1999, p.04). Tudo isso, na EAD pela Internet se encerra em periféricos de computador como equipamentos para captação e digitalização de imagens e teclados para captação de textos.

Da mesma forma que o cinema utilizou-se de uma série de recursos tecnológicos para garantir o conteúdo ilusionístico da cena, a EaD pela Internet utiliza seus recursos, como envio de mensagens para indivíduos ou grupos, espaços para postagem de arquivos, ferramentas de pesquisa de material disponível na *web*, espaços para apresentações, testes (*quiz*), hipertextos, *hiperlinks* e outros recursos que tentam preservar algo como o conteúdo ilusionístico benjaminiano do ensino presencial, a fim de entreter o interlocutor nas entranhas virtuais do labirinto rizomático. A simples transferência dos conteúdos, numa espécie de manual de instruções com arquivos de resumos (apostilas eletrônicas) dos conteúdos preparados por especialistas, não seria capaz de produzir o mesmo efeito.

O cinema não poderia ter tido êxito sendo uma mera substituição do teatro, uma espécie de teatro com exibição seriada. Ele teve de adaptar diversos signos que não tinham necessariamente a ver com a mensagem, mas com o meio (com o processo de produção e de difusão). Para alcançar o êxito, foi necessário o entendimento de que a nova tecnologia exigia uma mudança de sentido de diversos signos. Várias palavras foram emprestadas, porém recontextualizadas de acordo com a exigência de mudanças de atitude. O mesmo ocorre com a EaD pela Internet, pois ela empresta inúmeros termos do ensino presencial, e precisa recontextualizá-los muito mais de acordo com atitudes de fruição do aluno, do que de acordo com as mensagens do conteúdo de ensino em si.

Lembrando que o foco do espetáculo teatral e cinematográfico é o entretenimento, que em muito contrasta com o foco do espetáculo educacional e pedagógico, um desafio da EaD pela Internet passa a ser alcançar a competência que outrora teve o cinema, na compreensão da necessidade de transição dos termos, substituição de significados e mudanças de sentido no novo contexto.

Assim como o cinema não pode ser uma mera filmagem de uma peça teatral, a EaD pela Internet não pode ser uma mera transferência dos conteúdos para o computador e para a Internet. A peça de teatro é um espetáculo que em muito se assemelha com o espetáculo do professor em sala de aula no ensino presencial, tanto no planejamento quanto na preparação e na execução. Mesmo representando a mesma peça, seguindo o mesmo roteiro e contracenando com os mesmos colegas, a cada nova apresentação o ator de teatro faz um novo espetáculo, representa de formas completamente diferentes, que dependem das reações da platéia, do seu humor, da sua saúde, do ambiente, do clima e de uma série de outros fatores. Da mesma forma, o professor em sala de aula também repete aulas para turmas diferentes, seguindo o mesmo plano de aula, porém ministra uma nova aula, um novo espetáculo que muda completamente a cada apresentação, dependendo dos mesmos fatores como reação dos alunos, espaço físico, saúde, e outros que modificam completamente a sua atuação. Por outro lado, o planejamento, a preparação, a produção e a apresentação de um filme de cinema em uma sala de projeção é um espetáculo que se assemelha ao espetáculo da EaD pela Internet, principalmente se forem consideradas as particularidades da estruturação citada por Peters (2003).

Parece difícil prever um futuro para a Educação à Distância no ciberespaço, porém a tecnologia provocou e deve continuar provocando uma série de mudanças na educação, e possivelmente a sua espetacularização, mesmo com o alerta de Gomez (2004), contra os perigos das homogeneizações.

5 ANÁLISE DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM EM CURSOS DE EAD NO AMBIENTE VIRTUAL

Após as discussões filosóficas que culminaram com os conceitos do neo-pragmatismo como possibilidade de análise de comunicação e linguagem, apresentados no segundo capítulo, o terceiro capítulo tratou de problemas conceituais, históricos, terminológicos, estruturais, entre outros, específicos do ambiente virtual no ciberespaço, e o quarto capítulo tratou das especificidades da Educação a Distância neste ambiente. Como posto anteriormente, o quinto capítulo é destinado ao estudo de caso, lembrando que a análise contemplou um curso não integrado, ou seja, um curso totalmente a distância, sem encontros presenciais. Assim, o objetivo deste capítulo é contextualizar o objeto, descrever a metodologia de análise e promover uma análise de comunicação e linguagem em um curso de Educação a Distância no ambiente virtual do ciberespaço.

Com este intuito, o capítulo inicia descrevendo o objeto de estudo, em que época aconteceu, quando foi realizada a coleta, onde estava disponível, bem como as suas particula-

ridades mais gerais com foco principal nos espaços de interatividade e interação. Em seguida, são apresentados os interlocutores ou agentes, partindo de uma visão crítica sobre sua atuação com base na revisão bibliográfica, bem como os tipos de diálogos encontrados e as formas como acontecem as interações ou trocas proposicionais entre estes interlocutores.

Em seguida, será apresentada a metodologia da análise, descrevendo os critérios utilizados para realizar a coleta dos dados, como foi feita a análise e os motivos pelos quais alguns espaços específicos do ambiente foram privilegiados em detrimento de outros.

Por fim, aparece a análise propriamente dita, apresentando fragmentos de diálogos e as conseqüentes ressignificações que aconteceram com base nestas relações interacionais do ambiente virtual de aprendizagem.

5.1 O OBJETO DE ESTUDO

O objeto escolhido para o estudo de caso deste trabalho foi a disciplina Comunidades Virtuais e Estratégias Pedagógicas do curso Metodologias em EaD do programa de Educação a Distância da Unisul Virtual.

Klipp (2005) enfatiza algumas datas importantes do programa de EaD da Unisul Virtual: o início em 1999 (com foco na pesquisa e na qualificação docente); a vinculação à Pró-Reitoria Acadêmica em 2001 (passando a oferecer cursos de extensão); a criação da diretoria de EaD em 2002 (passando a ofertar cursos superiores com ênfase na formação de parcerias e atendimento corporativo); e a consagração do Campus Virtual em 2005 (marcado pelo apoio corporativo, oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão, disciplinas a distância e apoio *on-line* na capacitação de professores da Unisul). Segundo a autora, atualmente o programa caracteriza-se pela obrigatoriedade de acesso à Internet, sendo que o foco

principal da equipe de produção é (ou deveria ser) o material *on-line* dos sete cursos de graduação, tecnólogos e licenciatura; oito cursos de pós-graduação lato sensu e seis cursos de capacitação.

A escolha do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Unisul foi consequência da vinculação deste trabalho ao projeto de pesquisa CNPq 32/2004 intitulado Comunicação e Linguagem na EaD: um estudo das interações nos cursos a distância da Unisul Virtual. A escolha do curso foi norteadada pelos critérios de oportunidade (curso disponível *on-line* no momento da análise), importância (perfil dos alunos de especialização com maior possibilidade de acertos e caráter das discussões serem sobre EaD) e viabilidade (pronta disponibilidade de acesso ao ambiente por parte dos órgãos administradores da Unisul Virtual). Segundo informações do *site* da Unisul, o objetivo do Curso de Especialização em Metodologia de Educação a Distância é capacitar profissionais para planejar, produzir, implementar e avaliar projetos de Educação a Distância. O curso é organizado em três módulos, sendo que os dois primeiros habilitam o estudante para o mercado de trabalho e o terceiro habilita-o para o Magistério Superior.

Os pré-requisitos exigidos para participação no curso são um diploma de curso superior (graduação ou licenciatura) e acesso à Internet. Talvez estas características determinem o perfil bastante heterogêneo percebido na formação dos alunos (área de exatas, humanas, e outras), mas homogêneo no objetivo: a busca pelo aprimoramento de habilidades com o ambiente virtual e a vontade ou necessidade de aprender a lidar com a educação nesse ambiente.

O *site* da Unisul informa ainda que os estudos acontecem através de materiais impressos e digitais (*on-line*), projetados de forma integrada, objetivando a auto-aprendizagem, e que os alunos contam com o professor tutor e monitor para interagir, tirar dúvidas e receber

todas as orientações necessárias no contexto do curso. Durante a coleta nos dias 10, 11, 12 e 13 de fevereiro de 2006, o material estava disponível *on-line* em www.uaberta.unisul.br. Neste período, o curso estava na sua segunda edição e contava com uma disciplina finalizada (Interagindo na Unisul Virtual) e cinco disciplinas em andamento (Administração e Planejamento em EaD; Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas; Fundamentos da EaD; Sala de Apoio Pedagógico; Técnicas Aplicadas em EaD).

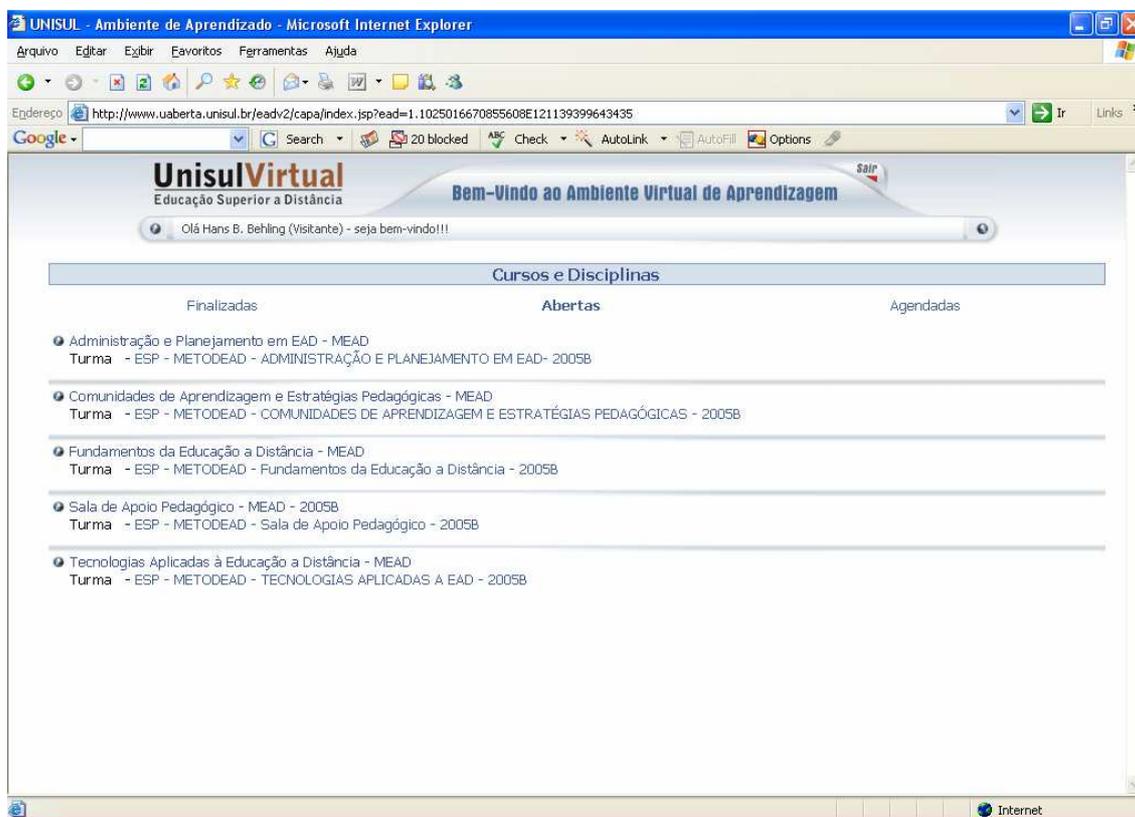
Após análise superficial das interações encontradas nas disciplinas do curso, a disciplina Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas foi escolhida para análise, obedecendo os critérios de oportunidade, importância e viabilidade, além de tratar justamente da formação de comunidades virtuais e de estratégias pedagógicas, assuntos discutidos no capítulo quatro. A disciplina apresentou riqueza na comunicação interacional, o que não pôde ser percebido nas outras disciplinas pesquisadas. A ementa da disciplina escolhida propõe estudar comunidades de aprendizagem e interatividade; as teorias e bases pedagógicas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem; a comunidade virtual de aprendizagem; e estudos de casos. Os objetivos gerais da disciplina são: promover o reconhecimento da importância da introdução de mídias nas relações de ensino e aprendizagem colaborativa e cooperativas, flexibilizando as dimensões de interação sem que distância possa significar isolamento; ajudar na compreensão das comunidades como estruturas que são originárias de (e originam) movimentos de cooperação e colaboração; promover uma reflexão sobre os processos de aprendizagem enquanto resultados de relações sociais onde as atitudes cooperativas e colaborativas são fundamentais, possibilitando a formação de comunidades; e identificar as principais teorias pedagógicas em uso atualmente e a sua influência nas formas de analisar, compreender e organizar processos de aprendizagem.

Dividida em quatro unidades de estudo (Unidade 1 - Aprendizagem; Unidade 2 - Processos de interação; Unidade 3 - Comunidades; Unidade 4 - A moderação nas comunida-

des virtuais) a disciplina insere-se no curso principalmente pela noção da importância da formação da comunidade de aprendizagem e pela apresentação das estratégias pedagógicas mais adequadas para a formação desta comunidade, fundamentais para quem vai trabalhar com EaD. Os principais materiais e recursos da disciplina são o livro didático com o conteúdo base da disciplina e os desafios e atividades de avaliação a distância no AVA.

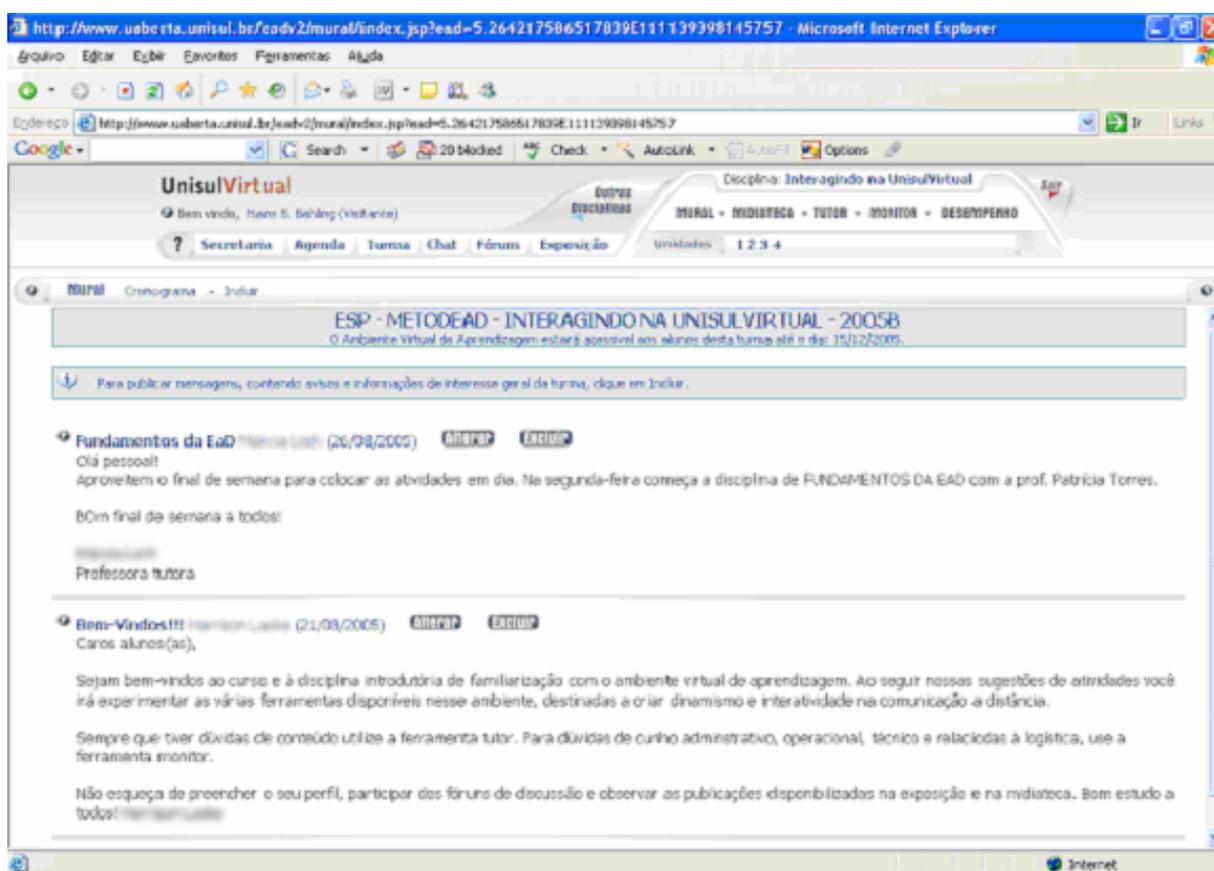
5.1.1 O AVA DA UNISUL VIRTUAL

A estrutura visual da página de entrada da Unisul Virtual apresenta duas áreas distintas: uma barra de ferramentas (com o logotipo do ambiente, mensagem de boas vindas, botão para saída segura e com o nome e estado do usuário que está acessando o ambiente) e uma área de conteúdo, reservada para os Cursos e Disciplinas (com o estado do curso ou disciplina e com um *link* de acesso para o seu conteúdo específico), conforme figura abaixo:



Tela 1 - Página de entrada da Unisul Virtual (relação de cursos e disciplinas).

Entrando em uma das disciplinas disponíveis, a estrutura do ambiente continua apresentando duas áreas distintas: uma área com a barra de ferramentas e recursos e uma área de conteúdo. A barra de ferramentas apresenta diversos botões que funcionam como *links* para acesso aos conteúdos e ferramentas disponíveis, enquanto a área de conteúdo permite a visualização dos conteúdos, a interatividade com as ferramentas e a interação com os outros interlocutores, como pode ser visto na figura abaixo:



Tela 2 - Página de entrada de disciplina (área das ferramentas e dos conteúdos).

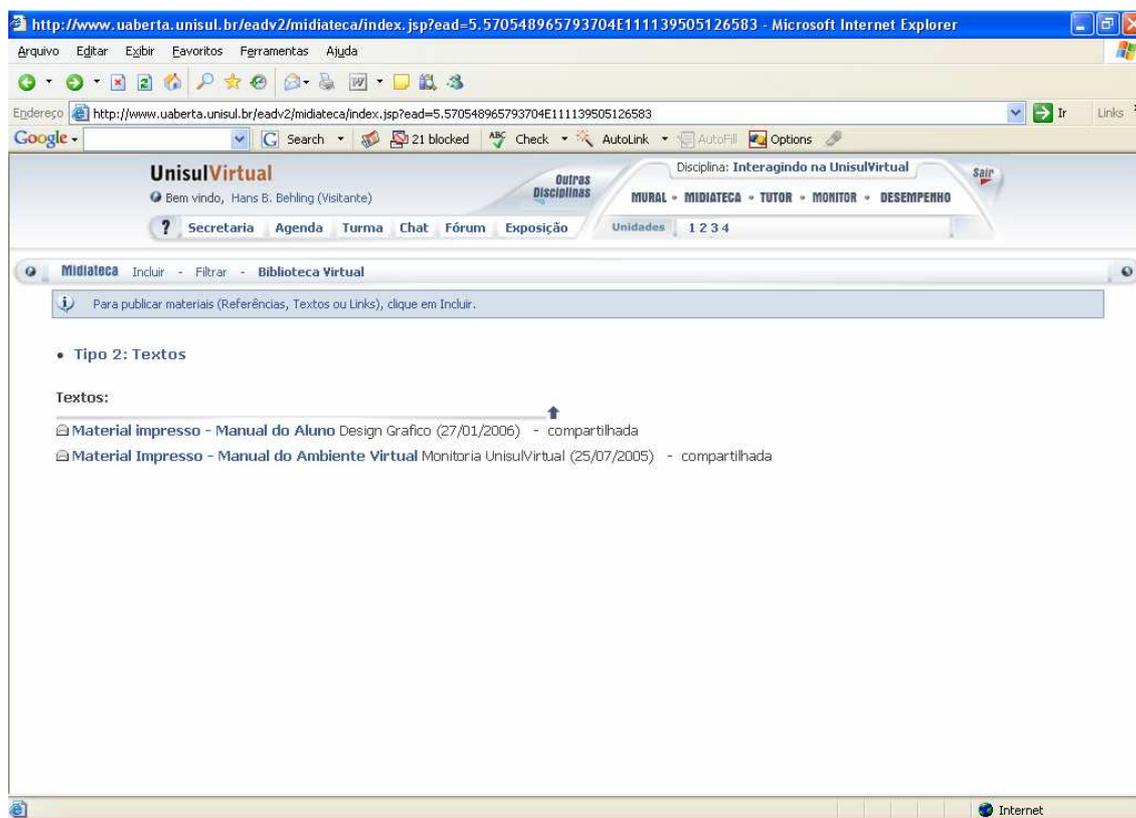
A barra de ferramentas oferece *links* para algumas áreas que serão descritas comprovando as informações existentes no manual com palavras próprias, conforme acesso empírico: Ajuda (facilita a usabilidade e apresenta dicas de comunicação e glossário, bem como informações e requisitos técnicos para o uso do ambiente, disponibilizando, por exemplo, um

manual de aprendizagem e áreas mais interativas), Secretaria (permite acesso a informações adicionais e alteração de dados cadastrais, funcionando como canal de contato direto entre alunos e secretaria do curso), Agenda (instrumento para registro de informações e compromissos em datas importantes e uso particular), Turma (relação com os colegas e monitores do curso ou comunidade de aprendizagem, permitindo conhecer o perfil dos outros integrantes do grupo e interagir com eles via correio eletrônico), *Chat* (espaço de interações síncronas, isto é, espaço de bate-papo virtual simultâneo entre os alunos e os professores tutores), Fórum (espaço de interação assíncrona que permite maior reflexão antes da postagem das mensagens e depende do professor tutor para incluir ou alterar os temas de discussão), Exposição (espaço para exposição dos trabalhos dos alunos para os colegas e professores tutores), Outras disciplinas (retorna à tela de abertura do AVA, permitindo acesso a outra disciplina ou curso em que o aluno estiver matriculado), Mural (apresenta o nome, os dados específicos e o cronograma da disciplina e funciona como uma espécie de quadro de avisos para publicação de interesse geral dos professores para os alunos), MEDIATECA (área de acesso a materiais básicos e complementares como títulos, referências bibliográficas, arquivos, apostilas, manuais, *links*, etc, onde somente professores podem acrescentar e editar as informações), Tutor (canal de comunicação direta com o tutor, serve para tirar dúvidas relativas ao conteúdo do curso ou disciplina), Monitor (canal de comunicação direta com o monitor, serve para tirar dúvidas técnicas e administrativas), Desempenho (área de acesso às avaliações realizadas), Unidades (*links* para as unidades de ensino da disciplina).

5.1.2 A INTERATIVIDADE NA UNISUL VIRTUAL

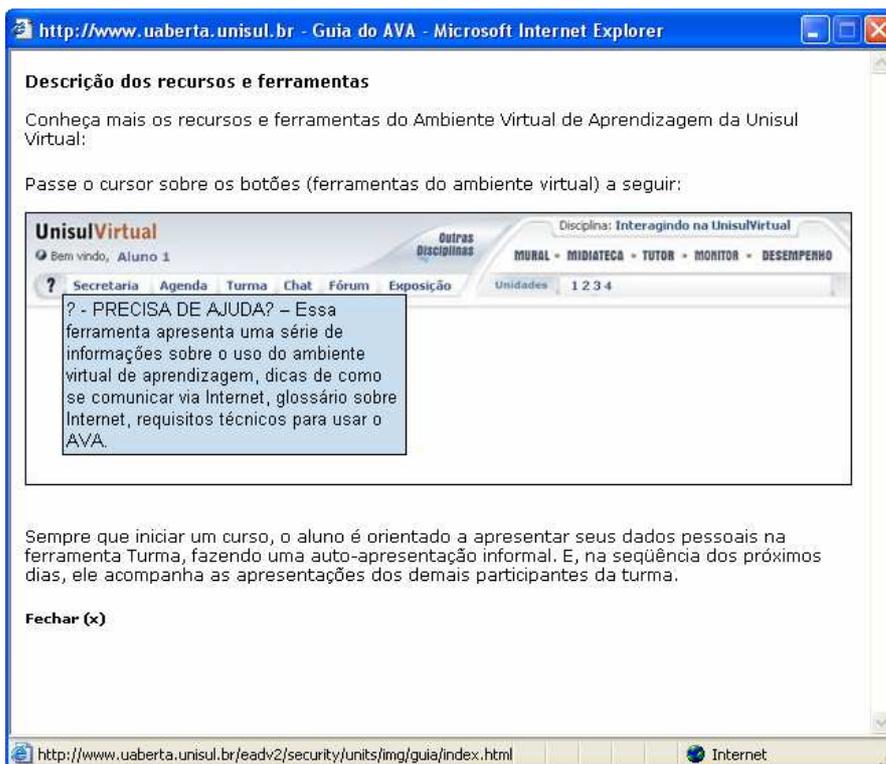
Todas as ferramentas citadas oferecem um certo grau de interatividade, (lembrando que, neste trabalho, a interatividade é entendida enquanto relação entre homem e máquina e a interação é uma relação entre dois interlocutores humanos). A midiateca é um bom exem-

plo de baixa interatividade, pois a página de conteúdo da ferramenta oferece apenas *links* para *download* de dois materiais impressos: o Manual do Aluno e o Manual do Ambiente.

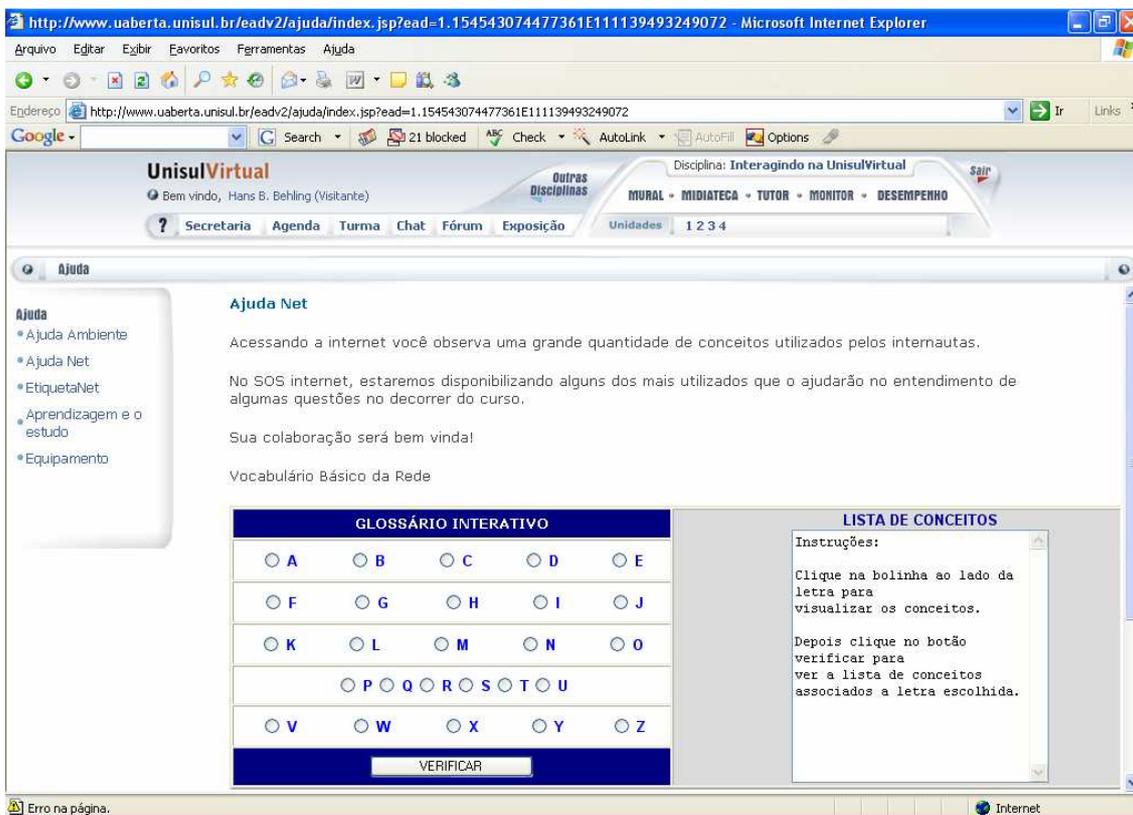


Tela 3 - Midiateca (*links* para arquivos de materiais impressos).

Alguns recursos e ferramentas oferecem muito mais interatividade do que esta encontrada na ferramenta Midiateca, a exemplo do recurso Descrição de Recursos e Ferramentas (que abre janelas explicativas cada vez que o usuário arrasta o *mouse* sobre alguma área específica do ambiente), e do recurso Ajuda Net (que apresenta conceitos sobre Internet quando o usuário clica sobre uma letra específica).



Tela 4 - Descrição de Recursos e Ferramentas (ao arrastar a *mouse* sobre uma ferramenta abre um menu descritivo das suas funções).



Tela 5 - Ajuda Net (ao clicar nas bolinhas aparece ao lado uma lista de conceitos sobre Internet).

É interessante notar que Descrição de Recursos e Ferramentas e Ajuda Net são os dois recursos mais interativos da Unisul Virtual, oferecidos justamente dentro da ferramenta Ajuda. Ambas as ferramentas servem para explicar os detalhes do ambiente para o usuário inexperiente, dentro de uma ferramenta que apresenta recursos e conteúdos idênticos para todos os cursos da Unisul Virtual. O aumento do grau de interatividade dos recursos e ferramentas demanda aumento e trabalho de programação, roteiros, criatividade, edição, gerando custos. Com isso, a customização de recursos e ferramentas interativas, considerando as especificidades das disciplinas, não é levado em conta neste ambiente virtual de aprendizagem, denunciando uma tendência para a produção industrial e seriada, conforme observações de Belloni (1999) e Peters (2003).

Apesar disso, uma análise mais criteriosa permite afirmar que a Unisul Virtual é fortemente marcada pelos esforços em resolver o paradoxo da EaD identificado no capítulo anterior: é fácil perceber a consciência da necessidade da coisificação do ensino através do planejamento, estruturação, aperfeiçoamento e divulgação de massa, e ao mesmo tempo a ênfase dada à abertura e à infinidade de possibilidades do ciberespaço, uma luta contra a coisificação dos diálogos dos interlocutores, garantindo a interpessoalidade e a personalização das interações.

5.1.3 A INTERAÇÃO NA UNISUL VIRTUAL

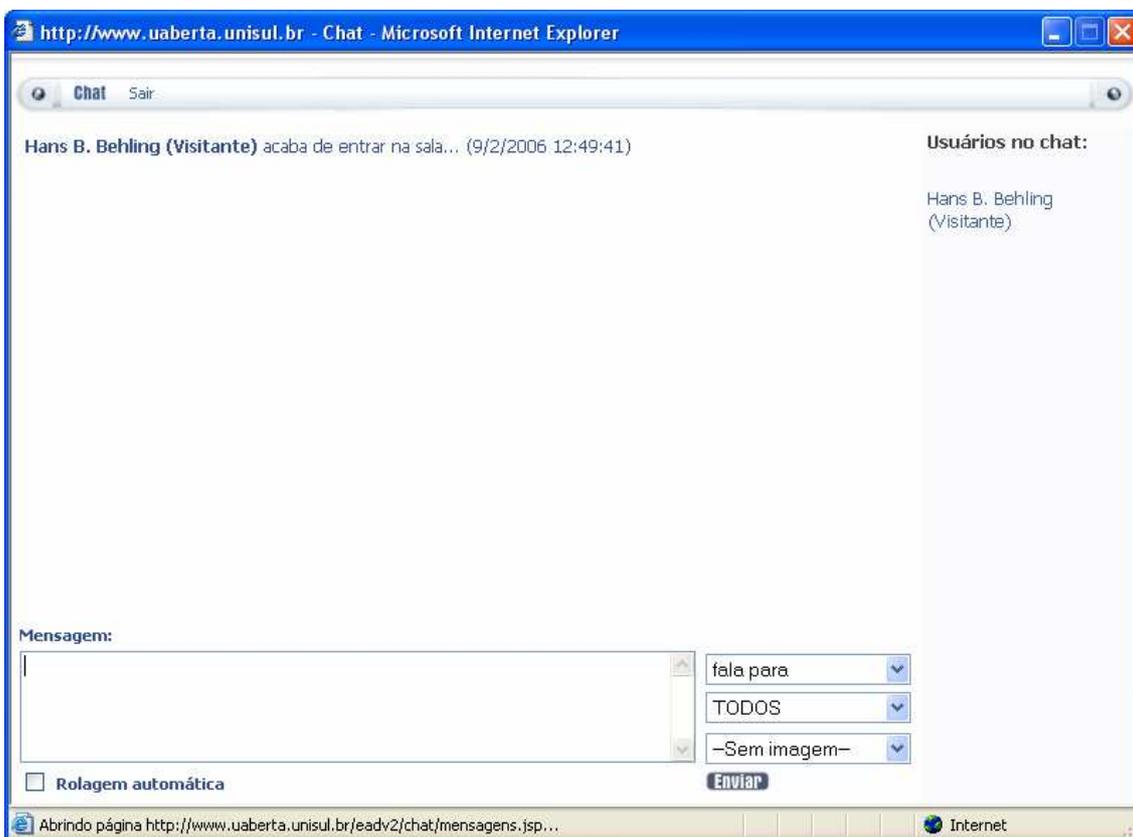
Diversas ferramentas citadas oferecem possibilidades interacionais, isto é, diálogos entre os interlocutores na Unisul Virtual. Estes diálogos podem ser classificados em dois grandes grupos: comunicação síncrona e comunicação assíncrona. O grupo da comunicação síncrona é representado exclusivamente pela ferramenta *Chat*. O grupo da comunicação assíncrona foi classificado neste trabalho em três subgrupos distintos: comunicação assíncrona

direta pública (ferramentas Tutor e Monitor); comunicação assíncrona direta privada (ferramentas Secretaria e Turma); comunicação assíncrona indireta (ferramenta Exposição). Entende-se por comunicação assíncrona direta pública um processo em que dois interlocutores estão separados no espaço e no tempo, mas o conteúdo das interações entre eles fica disponível para todas as pessoas no ambiente virtual, diferente do que acontece na comunicação assíncrona direta privada, onde, apesar de continuarem separados e no espaço e no tempo, apenas os dois interlocutores da interação podem acessar os conteúdos. Na comunicação assíncrona indireta, os interlocutores continuam separados no espaço e no tempo, as informações ficam disponíveis para todos, mas o que a diferencia realmente é que a ferramenta não possibilita o envio da mensagem para um interlocutor específico, e, a princípio, nem interações.

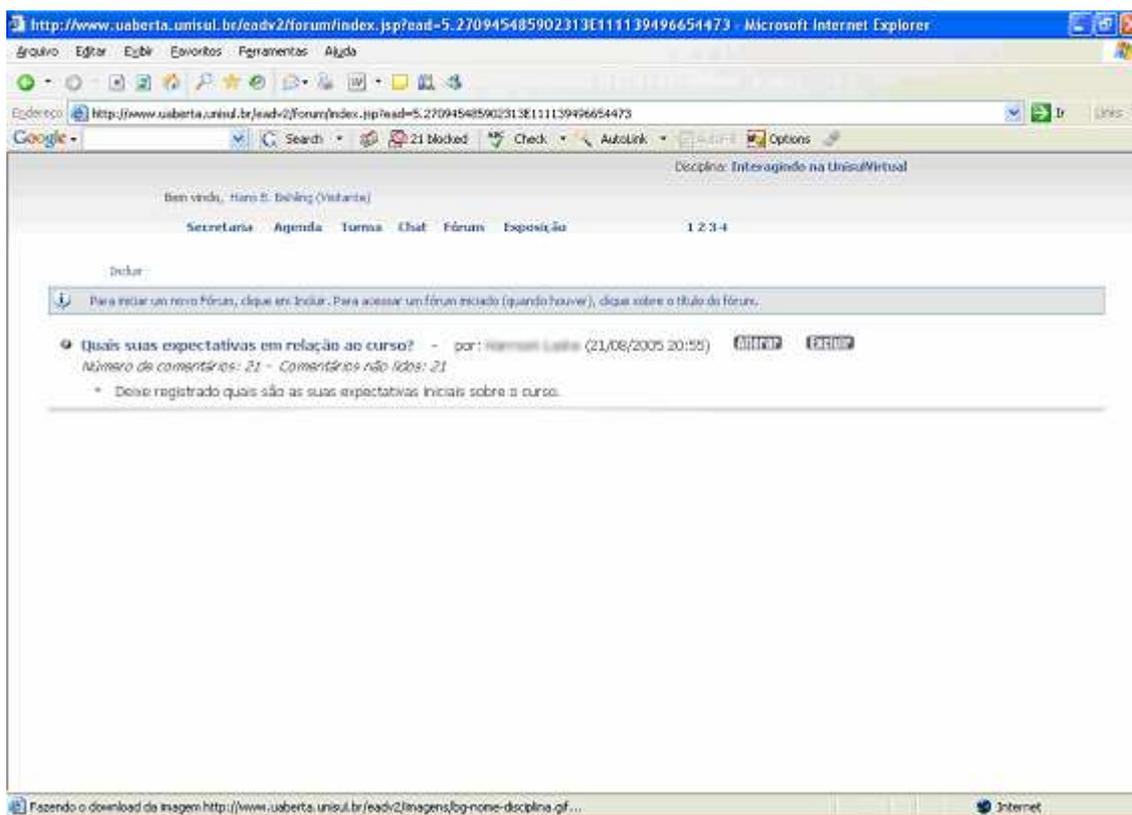
Os diálogos que aparecem nas ferramentas Tutor e Monitor funcionam como instrumento de comunicação direta pública entre os alunos e os tutores e monitores respectivamente (as perguntas ficam disponíveis na parte do conteúdo da página para contemplação de todos os integrantes da comunidade, e funcionam como *links* para as respostas dos monitores ou tutores). A ferramenta Secretaria garante a possibilidade de envio de mensagens de caráter administrativo, e a ferramenta Turma, a possibilidade de envio de *e-mails* individuais ou coletivos para os colegas de turma, monitores ou professores conteudistas e tutores (o diferencial das ferramentas Secretaria e Turma em relação às ferramentas Tutor e Monitor é a garantia do sigilo das mensagens, e por isso, não serão analisadas). Apesar de não permitir interações (a princípio como posto acima), a ferramenta Exposição gerou interações, pois diversas contribuições surgiram como espécies de respostas às contribuições postadas anteriormente. Com isso, esta ferramenta também apresenta diálogos menos explícitos, que acontecem indiretamente, isto é, as mensagens não são endereçadas ao interlocutor específico, mas são publicadas no ambiente, e a mecânica do diálogo acontece na seqüência leitura-reflexão-contribuição (ler as contribuições dadas pelos colegas nas atividades sugeridas pelos professores nas uni-

dades de ensino das disciplinas, depois refletir sobre estas colocações para em seguida elaborar uma mensagem e postar a sua contribuição, que pode ou não aproveitar parte ou o todo das mensagens dos colegas).

É importante perceber que as interações no Fórum oferecem muito mais possibilidades, principalmente na continuidade dos diálogos a partir de proposições anteriores. O *Chat*, por sua vez, é uma ferramenta síncrona, que de certa forma se assemelha ao Fórum na continuidade das mensagens e, por esta razão, ambas ferramentas foram privilegiadas na coleta e nas análises.



Tela 6 - *Chat* (Abre em forma de *pop-up* e funciona como espécie de conversação escrita).



Tela 7 - Fórum (serve para interações partindo de questões sugeridas. Clicando sobre incluir inicia um novo fórum. Clicando sobre a pergunta, aparecem as contribuições dos participantes).

5.1.4 OS AGENTES DA UNISUL VIRTUAL

Os principais agentes que puderam ser identificados neste trabalho foram os interlocutores que participaram ativamente das interações comunicacionais. Mesmo sem uma análise mais profunda dos processos produtivos dos materiais didáticos disponibilizados na Unisul Virtual, não são raras as oportunidades de encontrar o professor coletivo e o estudante autônomo, apresentados no capítulo anterior como atores principais da educação do futuro.

O professor coletivo emerge de um grupo de profissionais que se assemelha à equipe multidisciplinar ideal com atividades pedagógicas, produtivas e de acompanhamento proposta no capítulo anterior. Na Unisul Virtual, alguns desses profissionais atuam nas questões didáticas e pedagógicas, a exemplo do professor conteudista que prepara os assuntos, outros em atividades de acompanhamento, como o professor tutor que incentiva as discussões

e responde as dúvidas relativas ao conteúdo; os monitores que garantem suporte técnico e a secretaria que garante suporte administrativo, entre outros.

O estudante autônomo, por sua vez, normalmente aparece na Unisul Virtual em situações que ultrapassam as exigências das atividades sugeridas pelos professores: na produção de conhecimento (pesquisando em documentos impressos ou na Internet à procura de informações relacionadas ao conteúdo); na colaboração (socializando suas descobertas, comentando as contribuições dos colegas, incentivando-os ao diálogo); no gerenciamento do processo (a partir das diretrizes da disciplina ou de orientações do tutor, contribui com a evolução levando em conta as expectativas da comunidade de aprendizagem e dos problemas de percurso). Apesar destas ocorrências serem freqüentes, também não é raro identificar outros perfis de alunos, mais impregnados de passividade e outros hábitos indesejados desde os primórdios da tradição presencial.

Algumas contribuições dos interlocutores nas ferramentas interacionais serão analisadas mais adiante, após a descrição do curso e da disciplina escolhidos.

5.1.5 O CURSO E A DISCIPLINA ESCOLHIDOS

Ao acessar a disciplina Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas as maiores mudanças na interface gráfica do ambiente antes de qualquer participação do usuário, são: os números das unidades de ensino e os avisos do Professor Tutor na área do conteúdo (que podem ser acessados na ferramenta Mural, mas já ficam disponíveis no momento de abertura da disciplina).

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window displaying the UnisulVirtual Mural page. The browser's address bar shows the URL: <http://www.uaberta.unisul.br/eadv2/mural/index.jsp?ead=1.693684496272324>. The page header includes the UnisulVirtual logo, a welcome message for 'Hans B. Behling (Visitante)', and navigation links for 'Secretaria', 'Agenda', 'Turma', 'Chat', 'Fórum', and 'Exposição'. The discipline name 'Comunidades de Aprendizagem' is displayed, along with a 'SAIR' button and a list of units: 'MURAL - BIBLIOTECA - TUTOR - MONITOR - DESEMPENHO'. Below the header, there is a section for 'Mural' with a 'Cronograma - Incluir' link. The main content area features a post titled 'Correção das atividades e entrega da avaliação a distância 2' by 'Marcelo de Moraes' dated '02/02/2006'. The post text reads: 'Oi pessoal! Espero que todos estejam vivenciando um excelente início de ano, como muitos planos e perspectivas de sucesso, saúde e muita energia positiva! Hoje recebi um puxão de orelha - merecidíssimo - por conta do atraso na avaliação das atividades, afinal você se empenharam em concluí-las e enviá-las, mesmo com todo o "peso" do final de ano e eu nada de avaliar!!! Mas, hoje mesmo iniciei um mutirão e espero concluir este final de semana a avaliação da atividade 1 e depois pego rapidinho as demais que já foram entregues, ok? Relembro, ainda, que na segunda, dia 06/02, encerra o prazo para entrega da atividade 2. Quem estiver com dificuldades ou problemas, entre em contato, pois acho que devo rever aquele meu terrivelmente rígido IMPRETERIVELMENTE... o que vcs acham? Alguns colegas já entraram em contato solicitando uma nova chance e estamos negociando... Mas, quem até aqui ficou no silêncio total eu peço que entre em contato direto com a Jucimara, para discutir a possibilidade de recuperar a disciplina em outro momento. Nosso blog "bombou" no mês de Janeiro... vcs viram? Vamos ver se continuamos a mantê-lo ativo, como um espaço de troca e convivência! Um grande abraço, Marcelo'. Below this post is another titled 'Encerramento do cronograma oficial... e Boas Festas!!!' by 'Marcelo de Moraes' dated '23/12/2005'. The browser's status bar at the bottom indicates 'Concluído'.

Tela 8 - Página de entrada da disciplina (conteúdo do Mural).

É impossível deixar de perceber o fato de que a escolha da disciplina gera neste trabalho um metadiscursos: uma análise de uma disciplina de EaD no ambiente virtual, cujo tema em discussão é justamente a EaD no ambiente virtual. Como o próprio nome da disciplina sugere, os assuntos tratados envolvem estratégias pedagógicas e a formação de comunidades de aprendizagem, em cinco unidades de ensino: Unidade 0 (zero), destinada às orientações gerais da disciplina, uma espécie de plano de ensino simplificado; Unidade 1, destinada a questões de aprendizagem (com os objetivos de compreender os conceitos de aprendizagem tradicional, cooperativa e colaborativa (e refletir sobre a aplicabilidade desses conceitos na prática e sobre as implicações para o processo de ensino-aprendizagem); Unidade 2, destinada a questões de interação e interatividade (com os objetivos de compreender os conceitos de interação, interatividade, cooperação e colaboração e sua importância para a construção de comunidades, bem como estimular a discussão e a tomada de decisão na escolha dos concei-

tos, conforme as necessidades de cada um); Unidade 3, destinada à formação de comunidades de aprendizagem (com os objetivos de compreender os conceitos de comunidade e comunidade virtual e refletir sobre a experiência pessoal de fazer parte de uma comunidade virtual de aprendizagem em construção); Unidade 4, destinada à moderação (com os objetivos de identificar o papel do moderador em comunidades virtuais de aprendizagem, e ainda posicionar a moderação enquanto um canal facilitador e não o responsável direto pela aprendizagem em comunidades virtuais); e Unidade 5, destinada à pesquisa de satisfação da disciplina. Com exceção das unidades zero e cinco, a interface gráfica de todas as unidades da disciplina é bastante semelhante, sendo que a única mudança entre as disciplinas e entre elas e as outras telas apresentadas anteriormente acontece na área do conteúdo.

The screenshot displays the UnisulVirtual web application interface. At the top, the Mozilla Firefox browser window is visible with the address bar showing the URL: <http://www.uaberta.unisul.br/eadv2/unidade/index.jsp?unidadeID=34818a=1&>. The page header features the UnisulVirtual logo, a user greeting for 'Háris B. Behling (Visitante)', and navigation menus for 'Secretaria', 'Agenda', 'Turma', 'Chat', 'Fórum', and 'Exposição'. The main content area is titled 'Unidade 1 - Aprendizagem' and includes a sidebar with links for 'Objetivos', 'Dicas', 'Síntese', and 'Saiba mais'. The central content is divided into sections: 'Atividades' (with a sub-section 'Atividades de auto-avaliação') and 'Desafios on-line'. The 'Atividades de auto-avaliação' section contains three numbered tasks: 1) Identifying changes in roles of teachers and students; 2) Reflecting on pedagogical theories and collaborative learning; 3) Reflecting on strategies to modify student posture. The 'Desafios on-line' section includes a task for reflection on the student's condition and role in collaborative learning.

Tela 9 - Unidade 1 (Aprendizagem).

The screenshot shows the UnisulVirtual website interface. At the top, there's a navigation bar with 'Secretaria', 'Agenda', 'Turma', 'Chat', 'Fórum', and 'Exposição'. The main content area is titled 'Unidade 1 - Aprendizagem' and includes a 'Saiba mais' button and a stack of books icon. Below this, there are two sections: 'Desafios on-line' with three numbered questions and 'Desafios on-line' with two numbered questions. The page is titled 'Concluído' at the bottom.

Tela 10 - Unidade 1 (continuação).

A página de entrada das unidades apresenta no campo esquerdo um menu de acesso rápido aos objetivos, dicas, síntese e informações complementares sobre a unidade. Abaixo deste menu, aparece uma imagem de apostilas que serve como *link* para *download* das mesmas (a estrutura das apostilas da Unisul Virtual não difere da estrutura de uma apostila da tradição presencial, pois não existem opções hipertextuais, mas somente os arquivos disponíveis para *download* em formato pdf). No lado direito aparecem as atividades e os desafios da disciplina com *links* para as telas específicas de cada atividade.

Possivelmente motivada pelas limitações do ambiente ou por uma estratégia de incentivo à navegação fora dele na busca de outras referências, a disciplina Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas utilizou ainda um *Blog*. Segundo informações da apostila da disciplina, o *Blog* foi incorporado por ter se revelado uma ferramenta especial à formação de comunidades *on-line*, pois possibilita aos usuários a publicação fácil de pequenas

mensagens de texto, remetendo aos conteúdos de seu interesse, comentando ou complementando as mensagens dos colegas e sugerindo novas questões.



Tela 11 - Blog (utilizado em diversas unidades da disciplina).

Outra razão para a inclusão do *Blog* nesta disciplina é porque ela, muito mais do que as outras, incentiva a formação de comunidades de aprendizagem. Para que isso aconteça, os integrantes precisam tomar consciência e exercitar efetivamente e constantemente a conversação. O *Blog* é uma ferramenta conversacional, tem natureza comunicacional e difere dos ambientes virtuais de aprendizagem que emergem de necessidades pedagógicas.

Segundo Laurindo (2005), o *Blog* permite intensificar a prática da escrita, ajuda a promover a participação a partir dos textos dos colegas, e promove a consciência total do espaço coletivo de aprendizagem. A autora afirma ainda que o processo de leitura coletiva sobre a produção textual é um dos grandes ganhos dos *Blogs*, pois eles aumentam a transparência na

relação do escritor com seus leitores. Para a autora, outros recursos como o fórum também permitem participações coletivas, mas o diferencial do *Blog* está na facilidade das trocas imediatas que garantem a auto-consciência.

Boa parte dos diálogos coletados e analisados neste trabalho aconteceram no *Blog*, externo ao ambiente da Unisul Virtual que, por algum motivo, geraram interações mais ricas e constantes (com respostas, respostas às respostas, etc.) como num verdadeiro diálogo presencial. Durante a análise, serviram ainda as interações coletadas nos espaços disponíveis dentro do próprio ambiente da Unisul Virtual conforme metodologia descrita a seguir.

5.2 METODOLOGIA DA ANÁLISE

A análise deste trabalho foi feita a partir da seleção dos diálogos (interações ou trocas de proposições) entre os agentes ou interlocutores no AVA da Unisul Virtual. O critério dessa seleção não se deu por juízo de valor ou de qualidade estética dos espaços interacionais, mas pela identificação de espaços que apresentam conversações, uma vez que o que interessa neste trabalho é como os interlocutores ou agentes recriam significados através da interação com os demais. Assim, aquele que interpreta é adicionado como elemento que faz parte do todo em que as contribuições textuais estão inseridas. O indivíduo que lê também pensa, deseja, sente, lembra, aponta, interfere e produz conhecimento a respeito daquilo que lê, participando da criação de contextos concretos de interações. Assim, a coleta levou em conta os variados espaços de interação, utilizando como pré-requisito único, uma mensagem inicial complementada com ao menos uma mensagem de retorno de um interlocutor qualquer – configurando as trocas de proposições.

Ao relacionar e analisar as trocas de proposições dos participantes o objetivo é promover uma leitura dos intercâmbios sócio-culturais. O relato dos diálogos dos agentes interlocutores da disciplina Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas do curso de especialização em Metodologias em EaD da Unisul Virtual é uma tentativa de demonstrar que as experiências dos agentes, mediante a produção de significados, contribui para a construção de uma consciência social e cultural do grupo. A análise dos diálogos, numa visão holística, permite que o ambiente virtual de aprendizagem seja entendido como produto cultural. Levar em conta a sua história, relações contextuais, o momento, e as trocas entre os agentes, ajuda a favorecer atitudes de ressignificação, o que vai ao encontro da triangulação do neopragmatismo, apresentada no primeiro capítulo (lembrando que no contexto da EaD dois vértices do triângulo são representados pelos interlocutores e o terceiro pelos assuntos que os interlocutores compartilham ou trocam) e com os conceitos de aprendizagem permanente e autônoma apresentados no quarto.

A coleta dos dados aconteceu *on-line*, os diálogos foram armazenados em arquivos eletrônicos para análise criteriosa num momento posterior. Isto significa que, em outro momento, algumas dessas trocas podem ter sido incrementadas com novas contribuições dos mesmos ou de outros interlocutores. A partir de agora, o trabalho passa a descrever a análise dos diálogos.

5.3 ANÁLISES DAS TROCAS DE PROPOSIÇÕES NO AVA

Sobre as trocas proposicionais encontradas em ambientes virtuais de aprendizagem, faz-se necessário ressaltar que elas emergem de situações pedagógicas. Ainda que a elaboração do curso ou disciplina observe os critérios apresentados no quarto capítulo (ou outros mais adequados ou adaptados), e que os agentes estejam comprometidos e conscientes dos

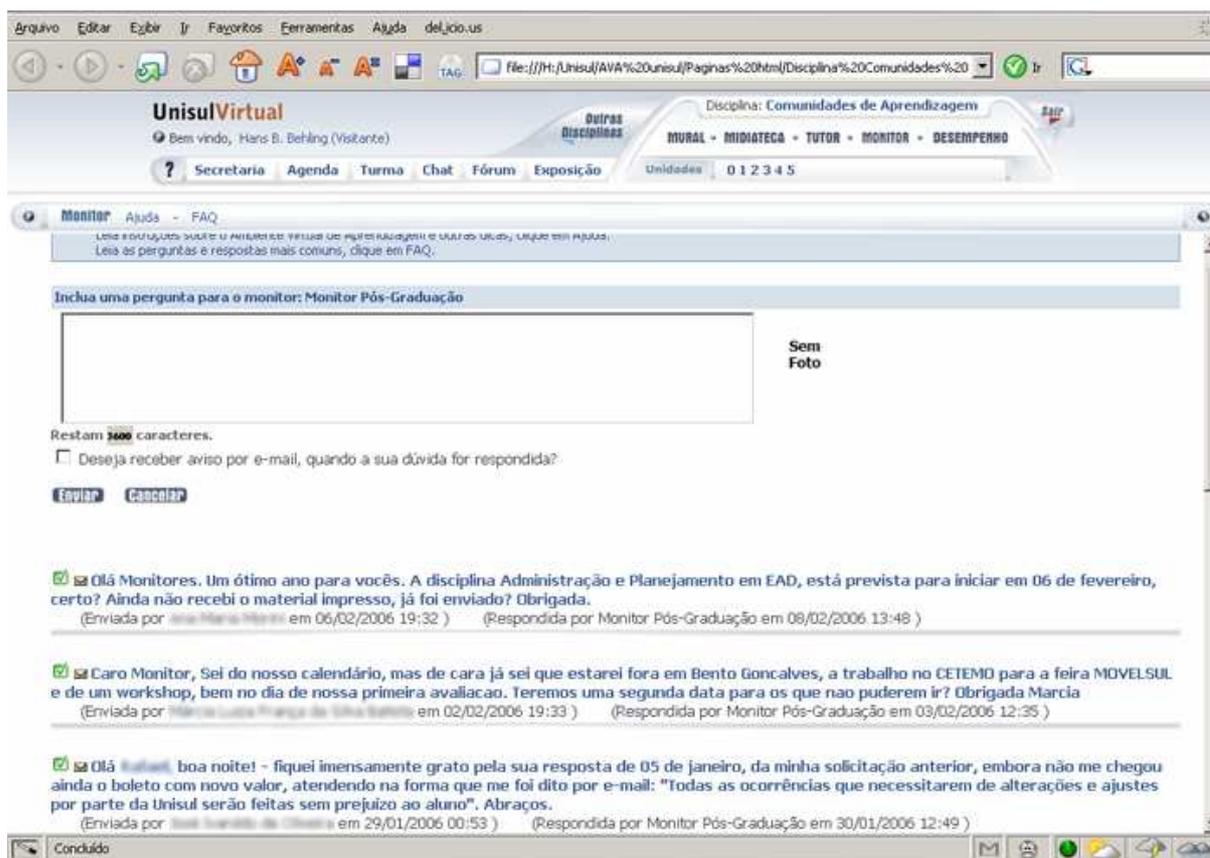
seus papéis, a situação pedagógica pressupõe uma instituição disposta a oferecer um ambiente que atenda em maior ou menor grau as expectativas de aprendizagem dos alunos. Já as ferramentas que permitem trocas de proposições entre os agentes na busca de atender estas expectativas, nem sempre funcionam da forma ideal, sendo influenciadas muitas vezes, pelo momento em que são utilizadas (começo ou final da disciplina ou curso), pelo caráter das perguntas ou ainda pelo caráter de exigência, obrigatoriedade e cobrança da atividade dialógica.

No caso específico da disciplina Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas, integrante do curso de especialização em Metodologias em EaD da Unisul Virtual, as interações passíveis de avaliação entre os agentes da disciplina devem acontecer a partir dos objetivos e atividades das unidades de ensino, e os espaços de interação devem obedecer alguns parâmetros para chegar nestes resultados. Assim, as análises das trocas de proposições, apresentadas a seguir, são uma tentativa de averiguar se as interações atendem aos objetivos das respectivas unidades, e se estes objetivos são mais ou menos importantes do que a consciência da importância das suas contribuições nas ressignificações possíveis na continuidade dos diálogos.

Sem descartar as possibilidades comunicacionais do grupo identificado como comunicação direta privada, o mesmo não será analisado neste trabalho (pois os diálogos não ficam disponíveis). O grupo identificado como comunicação indireta será analisado de forma mais superficial, e a ênfase maior será dada ao grupo identificado como comunicação direta pública, principalmente as ferramentas Fórum e *Chat*, e ainda a ferramenta extra ambiente, o *Blog*.

5.3.1 MONITORIA E TUTORIA

A triangulação davidsoniana (base do conhecimento) pode ser observada na Unisul Virtual nos momentos de comunhão, de comunicação entre os agentes, a exemplo dos diálogos que acontecem em todas as ferramentas de interação, como a monitoria e a tutoria:



Tela 12 - Página da Monitoria (mensagens aos monitores com as respectivas respostas).

Segundo o manual da Unisul Virtual, a função da monitoria é servir de instrumento de comunicação direta entre os monitores e os outros agentes (alunos, tutores, etc.) na busca de soluções para questões técnicas, a exemplo do diálogo entre o Aluno 14 e a monitora:

Perguntada por: Aluno 14 - 22/11/2005 15:23 Olá! - Quero completar o meu blogger e não consigo a sequência, e também no idioma português do Brasil, se vierem mais dicas, melhor e como entrar num pronto do colega...- abraços.

Respondida por: Design Grafico - 24/11/2005 14:19 Olá Aluno 14, tudo bem? Encaminhamos sua mensagem para o professor-tutor, tutora da disciplina Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas. Por gentileza, peço que aguarde o retorno da Professora, com as orientações necessárias. Se você desejar, pode entrar em contato com a Professora, através do ambiente virtual de aprendizagem - AVA, fer-

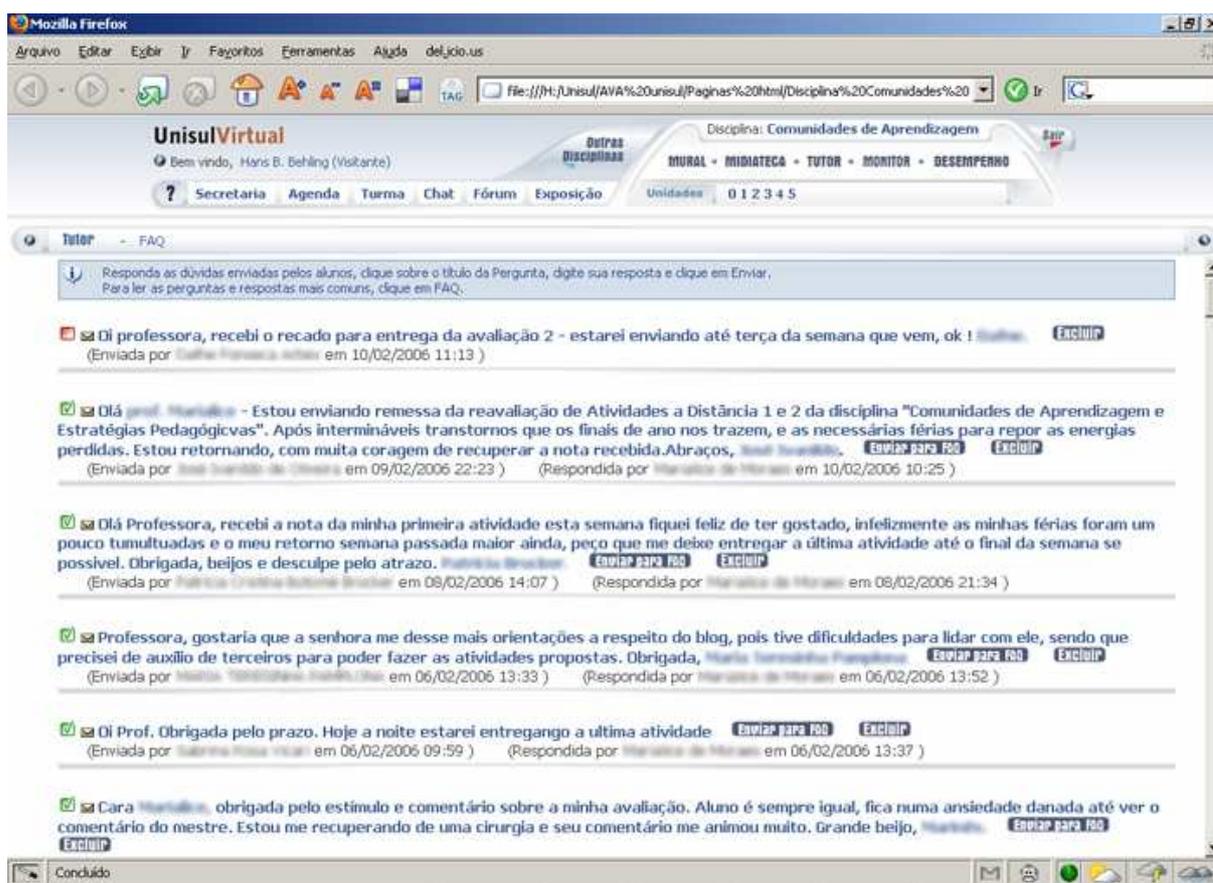
ramenta TUTOR ou pelo e-mail: professor-tutor@gmail.com Conte conosco e Bons Estudos!!! Um abraço, Monitora Nono

Alguns outros diálogos foram encontrados na busca de solução para problemas que, a princípio, nem sequer dizem respeito aos monitores, a exemplo do diálogo entre o Aluno 15 e o monitor:

Perguntada por: Aluno 15 - 30/12/2005 16:43 Olá! Acabo de receber um boleto para pagamento em 10/01/06 no valor de R\$921,93. Não sei a que se refere esse valor, uma vez que minhas mensalidades estão em dia. Estarei viajando até dia 14/01 e gostaria que se possível me enviasse uma segunda via do boleto com o valor correto e com a data de vencimento para o dia 15/01. Grata e desejando um Feliz 2006. Abraços Aluno 15.

Respondida por: Monitor Pós-Graduação - 02/01/2006 16:24 Boa tarde, Aluno 15. As questões financeiras devem ser dirigidas diretamente ao Setor Financeiro, na Secretaria Acadêmica. Para tanto, você pode utilizar o e-mail sead@unisul.br ou a ferramenta Secretaria do ambiente virtual, para resolver situações acadêmicas e financeiras. Encaminhamos sua mensagem ao setor financeiro, para que a situação seja verificada e, se for o caso, regularizada. Ficamos à disposição para outras questões. Feliz 2006 para você também e bons estudos. Abraços, Monitor.

Segundo o manual da Unisul Virtual, a ferramenta tutoria serve para tirar dúvidas relativas ao conteúdo da disciplina. Apesar disso, muitos diálogos encontrados na coleta foram direcionados para problemas com as ferramentas da disciplina e para negociações de cronograma, principalmente no que se refere aos prazos de entrega das atividades.



Tela 13 - Página da Tutoria (mensagens dos alunos aos professores-tutores em forma de *link*. Os *links* dão acesso às páginas com as perguntas com suas respectivas respostas).

Apesar da ligeira mudança de foco da ferramenta, os diálogos na tutoria foram muito produtivos, gerando triangulações e ressignificações não só para os conteúdos em debate, mas para o próprio sentido da ferramenta, como no exemplo das sentenças do aluno Aluno 11, da resposta do professor-tutor e das conseqüências desse diálogo, continuidade espontânea nas trocas de proposições, partindo de outros alunos:

Aluno 11 em 30/11/2005 16:13 Caro professor-tutor, Saudações!!! Estou acompanhando o cronograma da nossa disciplina e tenho algumas considerações a fazer, para sua análise: 1) Na disciplina anterior a turma teve um sério problema de calendário, inclusive com chat para debater o tema e um dos pontos observados foi com relação a leitura do material didático, que ficou muito prejudicada. Agora, penso que estamos caminhando para o mesmo problema, uma vez que a leitura do material impresso é bastante demorada pela própria particularidade do conteúdo, e pela série de atividades incluída nas unidades do livro; 2) Sendo assim, salvo todas as atividades contidas nas unidades já contar como avaliação ou parte dela, as atividades de avaliação a distância 1 e 2 terão fatalmente sua data de entrega comprometida, pois o intervalo é de apenas uma semana e ainda não estão disponíveis no AVA, com o agravante de ser final de ano e é quando estaremos mais envolvidos em várias atividades no trabalho, e também com férias o que leva a viagens, que complica em muito o acompanhamento da disciplina; 3) Embora esteja postando as atividades no BLOg, para mim, é uma ferramenta nova e que ainda não conseguir perceber sua grande di-

ferença em utilizar as ferramentas oferecidas no AVA para interação, no contexto da aprendizagem da nossa disciplina até pode ser positivo, salvo pelo fato de ser encarado como uma comunidade virtual. 4) Precisamos ficar atentos para em breve não termos novamente o prazo, entrega de avaliação e coisas deste tipo como foco dos debates, e deixando o conteúdo em segundo plano. Penso que essas atividades de auto-avaliação precisam ser melhor definidas, com relação a sua obrigatoriedade ou não, pois quando vejo a informação que deve ser publicado no blog ou exposição, acho que passa a ser obrigatória e deve ser levado em consideração quando da proposta das atividades de avaliação a distância. Ufa!! Acho que falei de mais, mas espero sua compreensão e aguardo resposta, uma vez que meu interesse é o bom andamento do curso para a nossa turma e na tranquilidade do desempenho de seu trabalho. Um abraço, Aluno 11.

Olá Aluno 11! Muito pertinentes os seus comentários... Acho que, realmente, sempre nos deparamos com o problema do tempo/prazo se execução da disciplina, atividades, etc. e este acaba interferindo no mais importante: o processo de aprendizagem, a discussão dos conceitos, o conteúdo. Na minha modesta opinião como profissional da área de EAD desde 1997, quase sempre atuando no planejamento e no apoio ao aluno, um intervalo entre as disciplinas faz-se indispensável para que, no mínimo, os alunos possam "digerir" o que aprenderam e botar "a casa em ordem" para a próxima etapa. Mas, o modelo da instituição não é esse, então... Vamos tentar nos adaptar! Já com essa visão, estou considerando estas duas primeiras semanas como "adaptação" e me vejo na obrigação de considerar as ausências e atrasos como consequência do momento (final de ano), pendências das disciplina anterior, necessidade de tempo de leitura do material impresso. Então, considero os prazos estabelecidos no cronograma como pouco factíveis, apenas "fui deixando rolar"... Mas, valeu a lembrança! Vou colocar uma mensagem no mural re-allocando as datas para as avaliações a distância. Já havia, inclusive, discutido com a Aluno 12 esta questão! Sobre o blog, concordo com a sua opinião... em termos! Considero que, pelo fato de ser gratuito e de fácil apropriação, ele se coloca como uma excelente opção para quem quer um espaço "extra-classe", por exemplo, ou quer "expôr su trabalho". Meu objetivo, então, é a apropriação da ferramenta e a construção de uma comunidade... No entanto, apesar de esta ser a segunda edição da disciplina, acho que ainda preciso acertar a mão... Sugestões são muito bem-vindas!!! Infelizmente, como o tempo é curtíssimo, mudanças de rumo são complicadas... o que não me impede de pensar, refletir, analisar... Por favor, me diga, na sua opinião, ele está sendo útil? Eu vejo como um desafio para aqueles colegas que estão no processo de conhecer a Internet e seu potencial, fica como mais uma informação... Além disso, ele nos "expõem"... permite que outros entrem em contato, etc... Vamos ver! Bom, ufa! Um abraço, Professor-tutor

Neste exemplo é possível observar a triangulação e a ressignificação: dois interlocutores trocando proposições acerca de objetos do mundo (os prazos das atividades); significados emergindo na seqüência das proposições (o que valida a sentença do aluno é a sentença da tutora e vice-versa, e não o conceito ou significado da sentença em si). Isto pode ser observado nas contribuições do Aluno 13 e do Aluno 01 e nas respectivas respostas da tutora:

Aluno 13 em 02/12/2005 11:50 Caro Professor-tutor, Lendo seus comentários sobre as questões levantadas pelo colega Aluno 11 me senti instigada a dar minha opinião sobre o uso do blog. Primeiramente devo salientar que meus conhecimentos em informática são bem básicos e quando voce solicitou que participassemos no blog tive um pouco de receio, na primeira tentativa achei um pouco dificil, mas ao conseguir postar a mensagem e principalmente quando vi seu comentário vi o quanto essa fer-

ramenta é válida. Para mim ela causou um sentimento de inclusão, é como se estivessemos conversando. Creio que é uma opção a mais para fomentar a interação entre os participantes do curso. Muitos podem dizer que a mesma interação é possível com o fórum, mas é uma questão de conhecer mais uma ferramenta disponível. Estou adorando as novas descobertas. Grande abraço, Aluno 13

Aluno 13, Fico super-feliz com os seus comentários! Confesso que também ainda estou aprendendo a utilizar o blog, mas o vejo como uma ferramenta fantástica. Para mim o importante é a permanência/durabilidade dele, que pode se estender para muito além do tempo da disciplina e do próprio curso, se nosso interesse persistir! Então, ao contrário do nosso AVA, podemos seguir blogando sem vínculo com curso, etc. Além disso, se vocês se apropriarem da ferramenta podem seguir usando-a e tal... Enfim, é bem legal! Um abraço, Professor-tutor

Aluno 01 em 02/12/2005 21:08 Olá Professor-tutor - boa noite! - Consolidando-me com o Aluno 11 e Aluno 13, inclusos nessa tutoria. Para mim, aprender a ver é a mais longa e a mais difícil de todas as artes. Sem pretensão aqui de mudar a sua opinião holística. Um fator importante que me motivou a fazer o curso on-line foi o fato de aumentar o conhecimento de informática e a qualificação. Confesso que o meu conhecimento sobre informática é pouco, o básico. Não está suscitando, a meu ver, desenvolvimento do nosso curso e tranquilidade da nossa turma, com essa atenção toda voltada para o "blog", considerada talvez, uma ferramenta nova e estranha para muitos que nem acessaram ainda, o que poderão se desestimular e, até no andamento do curso que mantem um cronograma inadiável. As atividades de avaliação a distância 1 e 2 terão suas datas impreteríveis e ainda mais, com a chegada das festas natalinas de fim de ano que sobrecarrega a cada um de nós, dado ao tempo que certamente é escasso.

Oi Aluno 01! Tenho acompanhado as discussões e não deixo de estar preocupada com aqueles que ainda não "apareceram" na disciplina! No entanto, o fato de estarmos sugerindo o uso do blog para postar comentários e desafios on-line, o nosso AVA está aberto, com a ferramenta exposição disponível e também todos os canais de comunicação. Estou aberta aos pedidos de ajuda, críticas e sugestões. Mas, quanto aos prazos das atividades e a data da disciplina, ninguém mais do que eu implorou para a coordenação mudar esta data, pois gostaria de iniciar o ano com vocês, todos com cabeça fresquinha das férias, pronto para os desafios da disciplina! Infelizmente, o cronograma proposto permaneceu e eu, como profissional que trabalha em outras atividades, assim como vocês, preciso me organizar para encerrar a disciplina e dispôr de tempo para ler e refletir sobre as contribuições de vocês, colaborar discutir... tem sido um grande desafio de logística!!! Então, o desafio está aí para todo nós... Fico triste por ver que você não está vendo como um aprendizado o uso do blog... Que Pena! Fiquei tão feliz com sua contribuição! E, fico mais feliz em saber que, apesar das suas dificuldades você aceitou o desafio e venceu... Então, pergunto: o problema é mais prazo para a entrega das atividades? Você não acha que o grupo não quer utilizar o blog ou realmente não vai conseguir? Me passe, por favor, o seu feeling! Um abraço!

As contribuições dos colegas a partir do diálogo inicial entre o aluno e o professor-tutor permitiu a inclusão de outros pontos de vista, ressignificando e validando as sentenças anteriores. Neste sentido, a disponibilidade pública da pergunta do primeiro aluno, bem como da resposta do professor-tutor permitiu que o significado inicial da ferramenta tutoria (instrumento de comunicação direta pública entre o aluno e o professor-tutor) fosse também ressignificado (instrumento de diálogo entre todos os integrantes da comunidade de aprendi-

zagem). Apesar das limitações da ferramenta na impossibilidade de retrucar a partir do diálogo original, outros alunos puderam inserir novas contribuições sobre o mesmo tema.

A princípio, as ferramentas monitoria e tutoria não estão incluídas no grupo de ferramentas com atividades passíveis de avaliação, mas a construção e a ressignificação observada no exemplo da tutoria atesta que até mesmo essas ferramentas podem contribuir com a formação das comunidades de aprendizagem, na medida que possibilitam uma construção coletiva a partir das necessidades e problemas reais que emergem das particularidades do grupo, e não unidirecionais (estipulados pela instituição, pelos professores, etc., como atividade para os alunos) com base nos objetivos dos planos de ensino das disciplinas ou das unidades específicas.

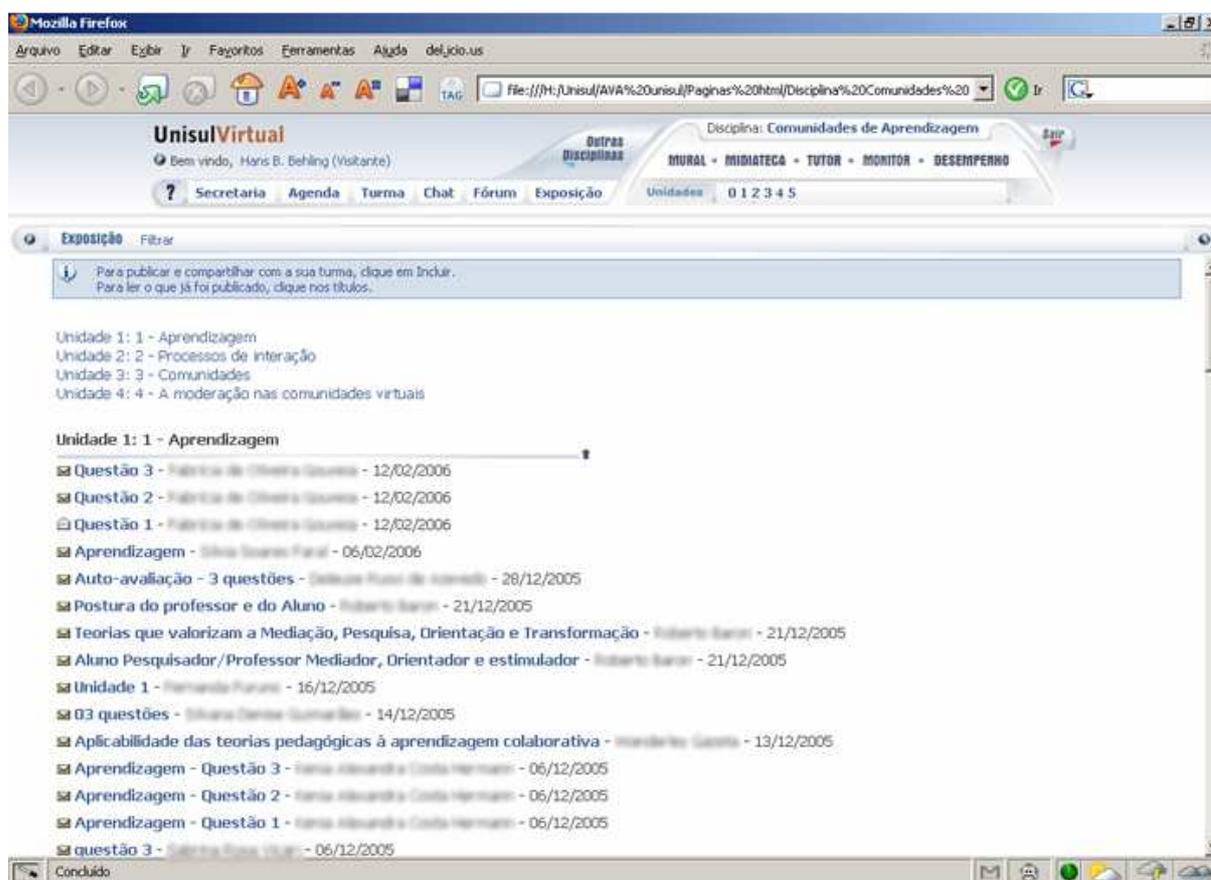
Seria interessante levar em conta estas contribuições nas avaliações individuais, principalmente em se tratando dessa disciplina, que trata especificamente de comunidades de aprendizagem.

5.3.2 EXPOSIÇÃO

A ferramenta exposição é a única que apresenta comunicação assíncrona indireta. Assíncrona pelo fato dos interlocutores estarem separados no tempo e no espaço e indireta pelo fato de que as mensagens não podem ser endereçadas diretamente para um ou outro interlocutor específico. As mensagens enviadas para a ferramenta exposição são públicas, ou seja, ficam disponíveis para todos os que tem acesso à disciplina, como uma espécie de quadro de avisos onde todos podem escrever e todos podem ler, mas não anexar arquivos.

O caráter de comunicação indireta (leitura-reflexão-contribuição) da ferramenta exposição e o próprio caráter das atividades solicitadas nesta ferramenta (normalmente passíveis de avaliação) combinados com a assincronicidade, colaboram com a noção de triangula-

ção nesta ferramenta, com maior exigência de planejamento, fundamentação e edição das mensagens antes da publicação, objetivando otimizar a recompensa (avaliação positiva). Já o caráter público das mensagens, com as contribuições acessíveis num simples clique no *link* específico da contribuição, e a possibilidade de acesso simultâneo dessa mensagem por todos os integrantes da comunidade de aprendizagem permite as mesmas conseqüências de triangulação apontadas nas ferramentas Tutor e Monitor: uma possível enxurrada de proposições, fazendo referência às proposições postadas anteriormente, ressignificando infinitamente o conteúdo. Assim, o rompimento das barreiras espaciais e temporais, no ambiente virtual, possibilita empiricamente o alcance de inúmeras outras bases de validação para as proposições dos interlocutores.



Tela 14 - Página de Exposição (mensagens dos alunos com as suas contribuições às atividades sugeridas pelos professores-tutores nas unidades de ensino em forma de *link*).

As proposições ao acesso de todos os integrantes da comunidade de aprendizagem, neste ambiente que favorece e potencializa as trocas, causa mudanças nos prazeres estéticos e nas atitudes de fruição, pois antes do advento da tecnologia cada um se relacionava com um problema, e o máximo que o indivíduo podia alcançar em termos de produção, visando o interlocutor, era a solução deste problema de acordo com um padrão, baseado nas expectativas desse interlocutor bem definido (o professor). Na ferramenta Exposição, assim como nas outras ferramentas interacionais da Unisul Virtual, o padrão desaparece nas inúmeras expectativas dos diferentes interlocutores, e na infinidade de possibilidades que emergem à medida que essas expectativas são incrementadas com novas contribuições, ainda que não sejam endereçadas especificamente para um ou outro interlocutor.

De qualquer maneira, as trocas proposicionais tomam um novo impulso nas ferramentas mais interacionais previstas e utilizadas na disciplina, sejam do próprio ambiente (Fórum e *Chat*) ou ainda externas (*Blog*).

5.3.3 O FÓRUM

Nas datas em que foi realizada a coleta para esta análise, a disciplina Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas, do curso de especialização em Metodologias em EaD da Unisul Virtual apresentava dois fóruns: o fórum “agendamentos...*chat*, etc” (com a finalidade de agendamento de um chat); e o fórum “café com abóbora” (com a finalidade de “discutirmos ‘abobrinhas’, como nossos *hobbies*, *fofocas*, etc.” Enfim, “um espaço para relaxar e conversar”, nas palavras do professor-tutor).

É interessante notar que, mesmo com o enorme potencial interacional e com as conseqüências que emergem disso, como já foi comentado, a ferramenta fórum não foi utilizada para debate de questões inerentes aos conteúdos da ementa da disciplina. Por isso, nesta

ferramenta também ficou inviável uma avaliação do cumprimento dos objetivos, pois os fóruns nem constavam nas unidades de ensino. Apesar disso, houve comunicação, e assim, as triangulações presentes no fórum serviram como objeto de análise.

A ferramenta Fórum serve para demonstrar as contribuições de Rorty (1994) e Davidson (1993) sobre a incomensurabilidade dos discursos, na qual inexistente algo como uma teoria semântica. Os autores defendem a busca por uma nova teoria da tradução ou de interpretação que depende da comunicação, (conhecer a crença do locutor, considerar que o outro tem razão por boa vontade), que pode ser identificada por exemplo, nos diálogos do fórum “agendamentos”, partindo da mensagem inicial do professor-tutor:

Olá meninos e meninas! Estou pensando em agendarmos um chat, pois apesar das experiências negativas que já tive, gosto muito da ferramenta chat! Acho que ela nos permite discutir, efetivamente, sem as barreiras que nos impomos quando temos muito tempo para pensar e refletir sobre cada opinião que vamos expressar! Então, quem quiser "chatear", me avise dias e hora mais apropriados e aí definimos tema, hora, etc. Fico no aguardo!!!

Os interlocutores dialogaram até chegar a um acordo sobre a melhor data e horário partindo da boa vontade, ou seja, compartilhando da crença do professor-tutor de que o *chat* iria contribuir com a formação da comunidade de aprendizagem, passaram a dialogar, sem a necessidade de compartilhar um significado anterior para o *chat* ou ainda o significado das palavras utilizadas para chegar ao acordo. No fim, o acordo foi alcançado através do apelo ao conhecimento geral do mundo e da consciência dos interesses e atitudes humanos, conforme Davidson (1994). Diversos alunos postaram suas contribuições, negociando suas possibilidades, até que o fórum foi finalizado com uma pergunta não respondida do professor-tutor: “Então, posso na segunda e na quinta no final da tarde. Sexta, nem pensar! Terça, só de manhã... Vou estar on-line hoje e amanhã... Alguém pretende aparecer?”.

Apesar de não respondida a pergunta do professor-tutor, o *chat* aconteceu dentro do previsto, ou melhor, dentro do acordado entre os interlocutores. A comunicação, ou seja, o

contato com os outros (não o contato com o objeto ou ainda as mediações do ambiente) serviu como base de validação para o conhecimento dos interlocutores, conforme observações de Davidson (1994B). Com a triangulação, os interlocutores chegaram enfim a um acordo, como resultado das trocas de proposições, entendendo o que os outros diziam de modo espontâneo, sem esforço, automático, traduzindo por boa vontade, conforme observações do autor (1994).

O fórum “café com abóbora” partiu da proposta do professor-tutor e tomou um rumo um pouco diferente da proposta: “Oi! Este espaço é para discutirmos "abobrinhas", como nossos *hobbies*, fofocas, etc... Enfim, um espaço para relaxar e conversar...simplesmente! Fiquem bem à vontade! Um abraço, Professor-tutor”. As contribuições deste fórum também serviram como espaço de agendamento, porém para um encontro presencial dos alunos em algumas das cidades-base das avaliações presenciais. Isto aconteceu espontaneamente a partir da primeira contribuição do Aluno 02: “O q vcs acham de aproveitarmos o encontro presencial em março (provas) p/ nos reunirmos e fazermos alguma coisa? Eu faço prova em Palhoça!! Poderíamos tirar umas fotinhos p/ acrescentar ao blog”, gerando respostas diretas à mensagem do Aluno 02, a exemplo da resposta do Aluno 03: “Eu faço em São Paulo e, se o pessoal concordar, eu acho que seria ótimo um encontro presencial” e respostas às respostas, como a réplica do próprio Aluno 02: “Após a prova é perfeito!!!!”. Houve ainda outras contribuições iniciais a partir da proposta do professor-tutor, mas todas as mensagens deram continuidade à proposta da aluna do Aluno 02, e no final ninguém falou de hobbies ou de fofocas. Estas contribuições servem como exemplo para a resignificação a partir da triangulação, pois o significado foi uma consequência das proposições comunicacionais, ou seja, o resultado prático do diálogo fugiu da proposta inicial do fórum (espaço de conversação) para se transformar num instrumento prático na promoção de encontros presenciais, e isso não gerou abalo ao entendimento do que se passava. Como dito anteriormente, o que importa é o compartilhamento, o uso, e não o que as proposições significam para cada um dos indivíduos que estão triangulan-

do, ou a estrutura das proposições em si. Nas respostas à contribuição do Aluno 02, ninguém ficou analisando ou questionando o que ela quis dizer com a proposta do encontro presencial, tampouco ficou debatendo sobre a estrutura da proposição ou ainda sobre o significado das abreviações que a aluna utilizou (“q”, “vcs”, “p/”). Ao contrário, todos trocaram proposições visando um efeito prático, um resultado efetivo ou uma resignificação, ainda que tenham feito isso inconscientemente.

5.3.4 O CHAT

Nas datas em que foi realizada a coleta para a análise, o conteúdo das conversas escritas do *Chat* não estava mais disponível: desapareceram do ambiente virtual de aprendizagem, assim como desaparecem as palavras dos debates travados nas aulas expositivas-dialogadas, simpósios, seminários e conferências das salas de aula presenciais. Apesar disso, os ambientes virtuais de aprendizagem permitem a gravação, arquivamento, recuperação e reprodução dos conteúdos escritos destas conversas (da mesma forma que outros instrumentos audiovisuais permitem a gravação e reprodução dos sons e imagens das aulas presenciais). Assim, um contato com a monitoria do curso foi o suficiente para o recebimento dos arquivos e acesso aos conteúdos.

Conforme acordado pelos interlocutores da disciplina no fórum “agendamentos...*chat*, etc” (visto acima), o *chat* foi realizado em dois momentos distintos: o primeiro no dia 05/12/05, das 18:34 às 19:52, com sete integrantes (Professor-tutor, Aluno 04, Aluno 05, Aluno 06, Aluno 01, Aluno 07 e Aluno 03); o segundo previsto para a manhã do dia 06/12/05, foi transferido para o dia 08/12/05 das 17:54 às 19:37, com cinco integrantes (Professor-tutor, Aluno 08, Aluno 02, Aluno 09 e Aluno 01).

Por ser uma ferramenta de comunicação síncrona, a conversação escrita no *chat* pode acontecer em tempo real, com as particularidades da desterritorialização dos interlocutores e da mediação das trocas proposicionais através do ambiente da Unisul Virtual. Estes diálogos interculturais potencializados, pelo ambiente virtual, colaboram com o ataque de Rorty (1997) ao corte epistemológico, na medida em que permitem observar que, tanto os interlocutores quanto os objetos dos diálogos convivem no mesmo ambiente comunicacional (virtual), substituindo ou dispensando os pontos ou base de validação externos:

05/12/2005 **18:34:24** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - Olá! Boa tarde!
 Há alguém por aí? 05/12/2005 **18:35:08** - 3155 - 27472 - S - Aluno 04 - TODOS -
 Sim, professor-tutor estou aqui, a Aluno 04

As conseqüências do acesso simultâneo e da abertura para inúmeras outras fontes de referências no ambiente virtual já foram observadas neste trabalho, mas o acréscimo da sincronicidade permite ainda algumas considerações que demonstram um caráter subversivo do *Chat*, tanto em relação às conversas presenciais, quanto em relação aos outros tipos de diálogos possíveis no ambiente virtual: as conversas presenciais pressupõem uma ordem, ou seja, o entendimento depende de uma seqüência cronológica de pergunta-resposta, ou ainda respostas às respostas na construção coletiva, pois a simultaneidade das respostas impediria o entendimento. No ambiente virtual, essa simultaneidade é impossível: todos lêem (e não escutam) ao mesmo tempo sem que isso prejudique o entendimento, e assim, todos também podem escrever ao mesmo tempo (e não falar). Pode-se verificar isso pelo momento da publicação das falas ressaltadas em negrito, que mostram a quase simultaneidade do envio da mensagem:

05/12/2005 **18:53:04** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - Aluno 01 - como invisto muito no preparo do aluno, nos materiais informativos, etc., na instituição que trabalho, parto do pressuposto de que na pós via Internet o aluno está preparado...
 05/12/2005 **18:53:07** - 3155 - 27472 - S - Aluno 04 - Professor-tutor - Sim, mas lembre-se que no momento estou como aluna, num outro momento estarei como tutora em EaD, e posso sugerir isto, como uma publicação de artigos... e acho a idéia bem legal!
 05/12/2005 **18:53:33** - 3155 - 27472 - S - Aluno 04 - TODOS - Ei Aluno 07, ei Aluno 06
 05/12/2005 **18:53:35** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - Aluno 01 -

na verdade, está preparado sim, para os desafios... 05/12/2005 **18:53:48** - 3155 - 38174 - S - Aluno 07 - TODOS - Sim estou aqui!!! 05/12/2005 **18:54:17** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - então, como a disciplina entra como terceira, fico achando que já tá todo mundocraque coma bola!!!

Apesar das trocas de proposições entre os interlocutores serem escritas, essa escrita assemelha-se à fala, pois não permite muito tempo para edições, resultando em uma série de publicações com erros de digitação, de abreviatura, pontuação, acentuação, entre outros, como pode ser observado em quase todos os trechos selecionados na coleta e apresentados neste capítulo. Ainda assim, a cronologia é garantida, seja pela diferença de frações de segundo no envio das mensagens ou ainda por questões tecnológicas (como velocidade de conexão ou defasagem do maquinário ou dos programas), Cada mensagem aparecerá no monitor em momentos diferentes, porém, todos podem responder todas as questões colocadas ou complementar as respostas anteriores. Uma das conseqüências deste processo de leitura e escrita simultânea é que, durante o processo de formulação de uma mensagem (como resposta à outra mensagem específica), algum outro interlocutor pode ter sido mais rápido, colocando uma dúvida, ou uma resposta a alguma outra pergunta, quebrando a seqüência lógica de pergunta-resposta. Neste processo, a boa vontade no entendimento da conversa é fundamental, como pode ser observado na passagem em que o professor-tutor envia uma segunda mensagem antes de qualquer aluno ter respondido sequer a primeira:

05/12/2005 **18:57:32** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - O Aluno 01 sugeriu que o uso do blog poderia estar "dispersando o grupo"... o que vcs acham?
 05/12/2005 **18:58:21** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - Aluno 06 - Aluno 06, não sei o que pode ser o problema... vou ver se tem alguma informação no meu manual...
 05/12/2005 **18:58:28** - 3155 - 38394 - S - Aluno 05 - TODOS - Pelo contrário, tudo que é novo motiva e nos faz ir em busca, estou amando pois estou interagindo e vendo e discutindo temas e informações com todos os colegas

Um diálogo com muitos interlocutores, triangulando ao mesmo tempo no *Chat* seria praticamente inviável (no mínimo desgastante para um interlocutor que se propusesse a moderar o grupo), o que não aconteceu nesta disciplina (lembrando que os grupos dos dois

chats foram de sete e cinco integrantes). Além das quebras nas seqüências de perguntas e respostas, os diálogos do primeiro *chat* da disciplina foram marcados por interferências causadas pelas proposições de dois alunos que tiveram problemas tecnológicos, e por isso, ainda que estivessem motivados e munidos de boa vontade, tiveram uma sensação de isolamento e abandono por não visualizarem as próprias contribuições ou as respostas dos interlocutores. Um exemplo da não visualização das respostas aparece nas contribuições da aluna Aluno 06, “05/12/2005 **19:15:24** - 3155 - 38164 - S - Aluno 06 - Aluno 04 - Nadica. Vcs estão se divertindo?”, e na preocupação da colega Aluno 04 “05/12/2005 **19:18:20** - 3155 - 27472 - S - Aluno 04 - Professor-tutor - professor-tutor, a aluno 06 está maluca, querendo nos ver e falar conosco. Vc está vendo a garota?”

Um exemplo da sensação de isolamento e abandono por não conseguirem visualizar as suas próprias contribuições aparece nas mensagens do Aluno 01, quando repete o envio da mesma mensagem, e depois, outra questionando sobre o mesmo fato:

05/12/2005 **18:55:31** - 3155 - 38172 - S - Aluno 01 - TODOS - Professor-tutor- boa tarde, cheguei atrasado, mas.. fiquei contente você avaliar minha posição na tutoria quanto ao uso pelos colegas da ferramenta blog, que estão se embaraçando. Vejo como excelente é que nessa colaboração apliquei minha posição. Vejo excelente, como sua obra impressa expressa!...Aluno 01 (...) 05/12/2005 **19:00:59** - 3155 - 38172 - S - Aluno 01 - Professor-tutor - Olá - a todos boa noite. Já enviei por mais de 2 vezes minha mensagem e não a vejo! Porque3?!...

Vale a pena lembrar que estes problemas com a ferramenta sensibilizaram os outros participantes, que buscaram alternativas para a inserção dos colegas e resolução dos problemas, levando a tutora a utilizar outros recursos e ferramentas como correio eletrônico para um dos alunos:

05/12/2005 **19:19:18** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - OI Aluno 04! Vejo a Aluno 06, sim, mas ela não nos vê... O Aluno 01 está saindo chateado, pois aparentemente também não vê ninguém! 05/12/2005 **19:19:42** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - Deve ser algum problema técnico com a interface e os provedores... 05/12/2005 **19:19:55** - 3155 - 27472 - S - Aluno 04 - Professor-tutor - será que estamos com problema? 05/12/2005 **19:20:37** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - Eu posso ver vocês todos... alguém mais vê o Aluno 01? 05/12/2005 **19:20:38** - 3155 - 27472 - S - Aluno 04 - Aluno 06 - aluno 06, a profes-

sor-tutor tb te vê, parece que o Aluno 01 tb está com problemas, mas pode ir passando as mensagens que estamos te copiando 05/12/2005 **19:21:02** - 3155 - 38213 - S - Aluno 03 - TODOS - Eu vejo 05/12/2005 **19:21:12** - 3155 - 27472 - S - Aluno 04 - Aluno 01 - Aluno 01, mande uma mensagem para mim para ver se eu posso te ver? 05/12/2005 **19:21:49** - 3155 - 38174 - S - Aluno 07 - TODOS - eu não vejo 05/12/2005 **19:21:58** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - Ele saiu... vou enviar um email...

Na proposta da ecologia do conhecimento, Crépeau (1996) concorda com Rorty e Davidson, substituindo o espelho da natureza pela conversação (triangulação). Nos exemplos acima, a ecologia do conhecimento emerge exatamente como propõe o autor, ou seja, independentemente dos objetos, mas dependente das outras proposições num contexto social de triangulação. A partir da situação social que emergiu dos problemas dos interlocutores e das tentativas do grupo em solucioná-los, as proposições apontam que o conhecimento do mundo está ligado ao contexto social e histórico, neste caso um contexto pedagógico.

O segundo *chat* foi bem diferente do primeiro. Apesar de contar com cinco participantes, a maior parte do tempo o diálogo foi travado entre o professor-tutor e o Aluno 02, sem muita interferência de problemas não relacionados aos temas específicos da disciplina e outras quebras na seqüência das perguntas e respostas:

08/12/2005 **19:06:33** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - Isso! O Preti (da UFMT), que eu adoro, destaca sempre que a autonomia implica no comprometimento do tutor... 08/12/2005 **19:06:45** - 3155 - 38426 - S - Aluno 02 - TODOS - Tenho mais 15min. p/ bater papo. Vamos aproveitar? 08/12/2005 **19:07:02** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - que vai respeitar o aluno e compartilhar com ele um processo de construção de conhecimento... 08/12/2005 **19:07:49** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - calro Aluno 02! o papo está ótimo (pelo menos para mim... fiquei mais calma, pois parece até que eestouconseguindo articularmeus pensamentos)!!! 08/12/2005 **19:08:08** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - mas, retomando, é um grande desafio! 08/12/2005 **19:08:40** - 3155 - 38426 - S - Aluno 02 - TODOS - Concordo plenamente. É importante termos uma orientação, afinal os tutores tem um conhecimento mais aprofundado q os alunos. 08/12/2005 **19:08:51** - 3155 - 591 - G - Professor-tutor - TODOS - saber dosar as intervenções e efetivamente promover a construção do conhecimento, criando umambiente estimulador para o launo!

Com uma proposição validando a outra, o resultado foi uma produção de sentido muito maior (ressignificação) acerca dos conteúdos específicos da proposta inicial do *chat*.

Em contrapartida, isso gerou também uma pobreza em termos de outros assuntos relacionados porque o diálogo ficou restrito aos repertórios, desejos e interferência de apenas dois interlocutores.

5.3.5 O BLOG

Conforme plano de ensino e considerações da disciplina Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas, integrante do curso de especialização em Metodologias em EaD, o *Blog* foi inserido justamente com a finalidade de contribuir com a formação de comunidades *on-line*, mais especificamente: comunidades de aprendizagem. Durante o *chat*, o professor-tutor informou ainda que o uso do *Blog* não se iria limitar à duração da disciplina, ou seja, que a proposta se estenderia por tempo indeterminado, enquanto a comunidade se mantivesse. Vale lembrar que as particularidades do *Blog* não são importantes nesta análise, mas sim as interações dos interlocutores.

Diversos assuntos serviram de objeto para as interações comunicacionais que aconteceram no *blog*, todas com base nas propostas das unidades de ensino da disciplina. A mensagem inicial do *blog* foi da professor-tutor e obteve quatro contribuições:

20/11/05 - Para início de conversa... Ao pôr-do-sol de um lindo domingo de novembro dou início ao blog da disciplina de Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas. Espero que este espaço nos permita construir (e observar este construir!) uma comunidade... Vamos aqui refletir, trocar, compartilhar, discutir... enfim, usar este espaço para pôr à prova os conceitos elaborados na disciplina, des-
construindo-os coletivamente! A casa é sua! posted by Professor-tutor @ [5:35 PM](#)
[4 comments](#)

Mesmo instigados a refletir sobre as questões específicas “des-construindo”, nas palavras do professor-tutor, as contribuições inseriram o contexto, a situação social e histórica, considerando aspectos como as angústias e os repertórios dos alunos. A partir das colocações ou solicitações da tutora, os alunos colocaram suas contribuições e ampliaram a signifi-

cação; depois os colegas comentaram essas contribuições ampliando as possibilidades e ressignificando novamente. Alguns depoimentos ilustram a construção social de significados, como na proposta davidsoniana:

[Professor-tutor disse...](#) Olá, estou entrando meio de mansinho, porque esta casa é uma grande novidade para mim. Estou percorrendo a escalada do conhecimento citada na República por Platão. Estou partindo do mais obscuro e instável e espero chegar até a máxima clareza. É um processo, o conhecimento não é alcançado no início, é prometido para o final, depois que todo o caminho for percorrido, depois de vencidas as etapas intermediárias. A conquista é a última, será? Espero responder as minhas indagações e com certeza descobrir muitas outras. Segunda-feira, Novembro 21, 2005 8:00:02 PM [Aluno 03 disse...](#) Professor-tutor Estou igual você. É uma grande novidade para mim também mas é sempre muito bom aprender coisas nossas. Gostei muito analogia que fizeste com República de Platão. Definiu muito bem o que também sinto. Lógico que conquistaremos, sempre unindo nossas forças. Quarta-feira, Novembro 23, 2005 4:33:38 PM [Aluno 02 disse...](#) Olá Isso p/ mim tb é novidade. Estou aos poucos... Em função da cirurgia acabei atrasando as tarefas. Agora estou tentando recuperar o tempo. Terça-feira, Novembro 29, 2005 10:44:30 AM [Aluno 11 disse...](#) A Aprendizagem colaborativa, na minha opinião, é a interação entre as pessoas e os conhecimentos por elas desenvolvido. Ao disponibilizar e partilhar opiniões, experiências, leituras, conseguem somar, transformar, discutir e criar novas atitudes e conhecimentos. Esta interação pode ser como uma colaboração que ao longo do tempo tem afetivamente transformado a sociedade humana. Mesmo que um autor assuma como seus certos conhecimentos, este os obteve através da pesquisa, da leitura, da observação, da discussão e ao tomar conhecimento do que outras pessoas oferecem e descobrem. O exemplo mais fácil para entender este processo, são as palavras que escrevi acima. Elas são resultado da leitura da opinião que os colegas apresentaram, da leitura do nosso material didático, da observação e dos comentários apresentados em outras disciplinas e ao longo deste curso bem como de leituras e estudos que faço e da pesquisa que desenvolvo junto aos alunos do ensino médio, onde tento colocar em prática alguns pontos de teorias de aprendizagem. Abraços, Aluno 11 Quinta-feira, Dezembro 01, 2005 10:08:59 PM

Todas as respostas contribuem com a ressignificação, mas o depoimento do Aluno 11 é um ótimo exemplo para ilustrar a consciência da produção de sentidos a partir compartilhamento de idéias. O aluno considerou o objeto de discussão em sua totalidade, enquanto produto cultural, levando em conta a relação com o meio, favorecendo as atitudes de interpretação, relação, crítica e transferência em direção ao mundo que rodeia os interlocutores, permitindo um constante processo de aprendizagem. Para Davidson (1994), o conhecimento emerge desse compartilhamento e da ressignificação, e não da busca de verdades ou conceitos herméticos. Essa noção é contra as análises de significados e verdades sobre os objetos em debate, e a favor da boa vontade em compartilhar crenças e construir novos sentidos, relacio-

nando com o contexto, com os diferentes repertórios e com a situação comunicacional. O depoimento Aluno 04 demonstra uma visão sobre como podem ocorrer as interações:

23/12/05 Unidade 2 - Auto-avaliação Fazendo uma análise do nosso blog, percebo que há interação, quando vejo especificamente as trocas de reflexão que os alunos fazem nos comentários dos outros alunos. Toda vez que há um post e ele é replicado por outro (estímulo - reação - estímulo) há uma interação. Já o próprio acesso ao blog eu considero uma interatividade, que se denota principalmente nas iniciativas/tentativas do aluno em postar um comentário. Os tipos de interação que acredito estarmos vivenciando são: aluno-professor: quando solicitamos uma intervenção dos professores na ferramenta *tutor*, sobre os caminhos que devemos tomar, pelos seus comentários nos nossos posts no blog e nos fóruns; aluno-aluno: quando "batemos uma pequena bola" num fórum ou mesmo comentamos um post de um colega no blog; aluno-conteúdo: auto compreensão que o aluno tem ao ler o MDI, ao acessar os sites recomendados, e formatar uma linha de raciocínio que vai levá-lo às outras interações. Sobre os avanços e dificuldades nas relações colaborativas e cooperativas, percebo que há uma relação íntima entre a colaboração e a cooperação, pois de acordo com nossas posturas (colaborativas) é que o tutor vai se articulando para que cheguemos ao final da unidade (cooperativa) e vice-versa. Minhas dificuldades são com relação ao tempo, pois a minha demanda profissional é muito grande, e neste fim de ano tive um acúmulo de eventos que não pude gerenciar. Com isto, minha interação ficou comprometida, pois ao acessar os blogs e outras ferramentas (exposição, fórum) o tempo de estabelecer uma aprendizagem mais cooperativa já se foi, perdendo eu assim, grandes e melhores chances de assimilar e expandir melhor os conteúdos. Outra dificuldade que vejo é com relação ao entendimento do uso das tecnologias (blogs e chats). Para mim, uma vez entendidas, há um desenvolvimento legal. Sinto muito é a falta de outros alunos estarem comentado e fazerem uma interação mais eficaz. Mas eu acho um avanço pelo menos para mim, o conhecimento de outra ferramenta interativa como forma de um recurso para EaD, promovendo assim uma ampliação do que eu posso dispor para os alunos de um curso. Abrir as mentes, os espaços e não ficar restrito ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (seja ele qual for). posted by Aluno 04 @ [1:43 PM](#) [5 comments](#)

A triangulação entre os agentes ou interlocutores, na Unisul Virtual, amplia os repertórios individuais, criando novos contextos. O comentário do Aluno 10, em resposta à mensagem da aluna Aluno 04, é um bom exemplo de como a triangulação contribui com a aprendizagem na superação das limitações individuais, ou seja, ampliando os repertórios:

[Aluno 10](#) disse... Aluno 04, lendo seu texto faço minhas as suas considerações. Meu lamento é semelhante ao seu, apesar do interesse me ausentei com grande frequência do curso, sinto ter perdido muitas oportunidades. Quanto a questão da interação vejo a superação de nossas limitações nas respostas dos colegas, quando não percebo algo nas leituras dos textos do material impresso, tenho a oportunidade de ler nas interações com meus colegas. Isto é um grande ganho para a aprendizagem on-line! Domingo, Janeiro 29, 2006 5:01:00 PM

Outro exemplo de como a triangulação permite a ampliação de repertórios está na contribuição inicial do Aluno 13 sobre os componentes que favorecem a aprendizagem *on-line*:

13/12/05 Componentes que favorecem a aprendizagem on-line. Para conseguirmos alcançar o sucesso no processo de aprendizagem on-line é primordial a participação ativa do aluno, pois as comunidades virtuais dependem da iniciativa pessoal e comprometimento das partes interessadas. Um dos grande fatores que promovem a aprendizagem é a qualidade das informações, das discussões, a heterogeneidade de conhecimentos dos participantes os quais oferecem novos pontos de vista sobre o assunto, o fato dos alunos não estarem face-a-face também ajuda pois promove um certo sentimento de anonimidade que permite aos participantes, mesmos os mais tímidos, de participar e exporem suas idéias. posted by Aluno 13 @ [9:20 PM](#) [6 comments](#)

Como resposta a esta contribuição, um dos depoimentos dados pelo Aluno 03 (respondeu mais de uma vez) demonstra como os alunos chegam à construção do conhecimento após a triangulação. O comentário do Aluno 03 vai além disso, promovendo uma auto-crítica à falta de interação e compartilhamento na própria comunidade de aprendizagem em questão:

[Aluno 03](#) disse... Olá Aluno 13 Você colocou bem sobre a participação ativa do aluno, pois esta, e a colaboração, são fundamentais para a construção do conhecimento. Achei interessante sua observação sobre anonimidade, tem tudo a ver; olhando por este prisma, percebemos que esta forma de estudar é bastante democrática. Acrescento ainda que, ambientes virtuais que favorecem a aprendizagem, são aqueles que possibilitam atividades cooperativas e, os envolvidos, assumam posturas colaborativas. As relações devem ser horizontais, o tutor deve agir como catalizador das interações e facilitar a interatividade no espaço virtual. Nós também, enquanto alunos, devemos assumir estas posturas, e tenho uma sugestão, Aluno 13. Está faltando neste blog interação, as pessoas participarem, comentando as publicações já feitas. Estou pensando em publicar um post chamando a atenção de todos para isso, o que você acha? Quarta-feira, Dezembro 14, 2005 6:31:47 PM

A linguagem como ação compartilhada está presente nesses depoimentos. Na interação, cada participante traz o seu repertório individual sobre os objetos em discussão, somando-se a isso os conteúdos do material didático da disciplina, que garante uma base mínima de referências para a discussão. No entanto não há uma determinação de um significado único para os objetos, pois não traduzem verdade alguma sobre a obra e por isso, são constantemente ressignificados. Ressignificar é, então, mediar, intervir para o surgimento de novos

conceitos sobre o objeto, de um modo contínuo. Neste sentido, os significados dos objetos em questão podem ser construídos através da interação entre os indivíduos, partindo da capacidade e necessidade que eles têm de se fazer entender. Esta nova visão em que o significado não mais está na base da comunicação, mas que, ao contrário, emerge da conversação, representa uma verdadeira mudança de paradigma.

Para Davidson (1994), a comunicação social é a base do conhecimento humano, do conceito de objetividade, e da distinção entre crença verdadeira e crença falsa. Assim, o conceito de verdade é relativo ao contexto histórico, social e subjetivo dependendo assim dos interlocutores em questão. Como neste trabalho o que importa é a forma como os interlocutores se comunicam e como ressignificam os objetos e produzem novas formas de interpretação sobre eles, vale a pena ilustrar uma triangulação gerada a partir da discordância acerca das proposições iniciais, promovendo, assim mesmo, também uma ressignificação com base na boa vontade em se fazer entender:

28.1.06 Considerações sobre o AVA. Como sugestão acho que seria legal quando entrássemos na página do curso - quando há chat ou prazo para o término das atividades - que houvesse quadro de avisos instantâneos para lembrar o aluno. Acho que o curso poderia criar um e-mail para ser usado somente no curso entre professores e alunos. Isto facilitaria a comunicação e minimizaria problemas de não recebimento de e-mails. Meu problema continua sendo com o Blog. Penso que o acesso a ele deveria ser direto pela página. Quanto ao fórum acho que poderia ser mais intensificado ou eliminá-lo. Acho que a ferramenta Exposição é mais objetiva e ali, além de colocarmos nossas atividades podemos opinar sobre as de nossos colegas. Cada curso/turma tem uma peculiaridade. Talvez a nossa seja de usar a ferramenta Exposição. Aluno 16 posted by Aluno 16 @ 4:24 PM 2 comments. Professor-tutor disse... Oi Aluno 16! Tenho acompanhado as suas postagens e admiro muito a sua capacidade de sintetizar/traduzir as suas dificuldades como desafios, que a estimulam a aprender mais... Parabéns e obrigada! Sobre a questão AVA X BLOG, como você e outros colegas destacaram, o seu uso precisa ser repensado... Acredito que para as próximas edições da disciplina, o foco das interações será nas ferramentas disponíveis no AVA, como o Fórum e Exposição, que também têm um grande potencial e não apresentam os problemas apontados... Mas, acredito que de alguma forma podemos manter um blog para a disciplina... Alguma sugestão!? Um grande abraço!!! Domingo, Janeiro 29, 2006 3:59:52 PM Aluno 04 disse... Olá Aluno 16, Primeiro gostaria que relevasse minha falta de acentos nas palavras (estou numa lan, com teclado estrangeiro). Bem, respeito muito as colocações dos nossos colegas, mas não posso deixar de discordar com o fato de vc sugerir a retirada do fórum, num momento em que muitos ainda nem dominam o blog. O fórum faz muita falta, pois se vc analisar, vera que ele requer muito menos empenho de acesso do que o blog. Basta a professora sugerir um assunto e lança-lo que ira ter comentarios. Vc nao se lembra da aula da LIII com tantos posts no fórum? Sempre que eu entro no AVA dou uma espiada no fórum para ver se temos uma discussao em curso, para poder entrar. A maneira mais

fácil que achei para acessar o blog, foi entrando no AVA na unidade 0 e acessando o link "blog". Existem outros caminhos que cada um vai achando o seu. Eh a adaptacao que temos que fazer sempre. Bom estudo para voce e te aguardo no proximo forum. Um beijo, feliz 2006 Aluno 04 Quinta-feira, Fevereiro 02, 2006 4:55:46 PM

Neste exemplo, o professor-tutor assumiu uma postura mais política e mediadora, elogiando e agradecendo a contribuição inicial do Aluno 16. Porém, a aluna Aluno 04, com base nos seus repertórios e nas suas experiências, argumenta em defesa da manutenção do uso das diferentes ferramentas, pontuando as vantagens de cada uma delas. Até a data da coleta, a aluna Aluno 16 ainda não havia manifestado uma resposta aos argumentos da aluna Aluno 04, mas o campo permanecia aberto para o debate e para novas proposições e ressignificações.

5.3.6 QUESTÕES DIVERSAS

O ambiente virtual do ciberespaço promove uma verdadeira revolução na circulação de informações. Os principais dispositivos do ambiente são a informação em fluxo e o mundo virtual formado por informações digitais (linguagens visuais, auditivas e algumas possibilidades táteis codificadas binariamente). Motivado pelas divergências entre os conceitos filosófico e contextual, este trabalho eximiu-se de adotar uma definição para o termo virtual, optando deliberadamente por privilegiar a distinção das propriedades do ambiente (procedimentais, participativos, espaciais e enciclopédicos) e seus prazeres estéticos (imersão, agência e transformação). Assim, constatou-se que a verdadeira característica distintiva do ambiente virtual do ciberespaço é a comunicação, ou seja, os intercâmbios simbólicos entre os interlocutores e entre eles e as máquinas. Estes intercâmbios, potencializados pelo ambiente virtual do ciberespaço, colaboram com as observações de Crepeau (1996), Roty (1999) e Davidson (1993), na medida em possibilitam uma constante ressignificação, ou seja, o sentido dos correios eletrônicos, *chats*, fóruns e conferências eletrônicas, hiperdocumentos compartilhados, sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo, mundos virtuais multiusuá-

rios e outras formas de comunicação, e principalmente, os assuntos em debate no ciberespaço que emergem de contextos sociais de triangulação, dependem mais da criação de comunidades e da boa vontade dos interlocutores do que do fato da comunicação ser sincrônica, assíncrona, ou desterritorializada.

A Educação a Distância no ambiente virtual do ciberespaço pressupõe a aprendizagem de alunos remotos com uma mudança de foco do ensino (centrado no professor) para a aprendizagem (centrada no aluno). Isso significa, no mínimo, duas transições: uma, cada vez menos pertinente, que é a transição da aula presencial no campus para uma aula não presencial em qualquer lugar que permita a conectividade; outra, emergente, que é a transição da educação institucionalizada para uma troca generalizada de saberes. O novo paradigma desta transição pressupõe a necessidade de incorporar a comunidade no processo, e tem como resultado a formação de alunos mais qualificados para as exigências que se apresentam. A desvantagem é o grande abandono dos cursos por parte dos alunos que, por sua vez, muitas vezes ainda não estão preparados para a postura de aprendizagem eterna, constante, ativa, transformadora, aberta e autônoma que a modalidade a distância exige. No capítulo sobre EaD no ambiente virtual do ciberespaço, foram trabalhados os principais itens que poderiam compor uma análise de comunicação e linguagem: desde a estrutura e o funcionamento dos cursos de EaD no ciberespaço; a forma como se dá a aprendizagem; as particularidades do material didático; quais e quem são os agentes; como funcionam as instituições; as relações espaço-temporais; discussões sobre o modelo mais indicado para a educação do futuro; e problemas pertinentes à espetacularização da educação. Com este capítulo, concluiu-se que uma educação aberta e a distância deve basear-se no diálogo e na pesquisa, implicando numa filosofia de educação centrada no estudante, no reconhecimento de sua autonomia, pois o diálogo é o pano de fundo para o desenvolvimento teórico-prático da EaD. No entanto o que observam os autores da revisão bibliográfica é que o diálogo e a autonomia são mais a exceção do que a

regra, gerando um grande paradoxo a ser resolvido pela EaD: a coisificação do ensino, através do planejamento e da estruturação minuciosa, é condição indispensável ao seu aperfeiçoamento e divulgação de massa; ao mesmo tempo, diálogos espontâneos entre interlocutores não podem ser coisificados por causa da abertura e infinidade de possibilidades no ciberespaço.

Apesar da abertura para as trocas de proposições e das ressignificações que emergem dessas trocas, a análise da disciplina Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas revelou que ainda há muito a ser feito para que a Unisul Virtual atinja o processo de criação de estratégias pedagógicas da cartografia em movimento baseada no desenho participativo citada por Gomez (2004). Dialogar sobre os assuntos da disciplina é muito diverso de dialogar sobre a ética (conduta do grupo), estrutura (do ambiente e da disciplina), ementa, objetivos e respectivas estratégias e táticas que sirvam de banco de dados para a elaboração do roteiro com as propostas, glossário, imagens e textos, curiosidades, etc. Para atingir o *status* de cartografia em movimento, citada anteriormente, as contribuições não podem ser limitadas às postagens com as contribuições dos interlocutores aos temas propostos: deve abranger também as instâncias de produção e entrega dos cursos e disciplinas.

Apesar da gama de possibilidades de análise de comunicação e linguagem, o capítulo de análise ateu-se mais à proposta inicial do trabalho: utilizou como instrumento de leitura alguns dos principais conceitos filosóficos do neo-pragmatismo, privilegiando os recursos e ferramentas do ambiente e, principalmente, os diálogos entre os agentes ou interlocutores. Na análise dos recursos e ferramentas, observou-se que somente os materiais comuns a todas as disciplinas apresentam um grau maior de interatividade. Com isso, conclui-se que, no ambiente analisado, existe uma tendência para a produção industrial e seriada, conforme observações de Belloni (1999) e Peters (2003), pois a customização de recursos e ferramentas interativas por cursos e ou disciplinas específicos demanda aumento de trabalho de programação, roteiros, criatividade, edição, e, conseqüentemente, aumento dos custos.

Ainda assim, o ambiente é fortemente marcado pelos esforços do modelo Unisul Virtual em resolver o paradoxo da EaD, pois é fácil perceber a consciência da necessidade da coisificação do ensino através de planejamento, estruturação, aperfeiçoamento e divulgação de massa. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer a ênfase dada à abertura e à infinidade de possibilidades do ciberespaço que é uma luta contra a coisificação dos diálogos dos interlocutores, garantindo a interpessoalidade e a personalização das interações. A disciplina analisada apresenta vestígios das sugestões de Palloff e Pratt (2002), ao colocar as diretrizes no início, juntamente com o plano de ensino e com o roteiro, mas não segue as dicas dos autores ao desconsiderar explicitamente a opinião dos discentes na estrutura e no processo, a exemplo da advertência expressa nas instruções da unidade zero: “fique atento pois a maioria dos desafios e reflexões desta disciplina serão realizadas no *blog*” e da imperatividade dos termos “investigue”, “fuce”, “descubra”, ao invés do convite para a discussão.

A triangulação davidsoniana (base do conhecimento) foi observada nos momentos de comunhão, de comunicação entre os agentes na Unisul Virtual, a exemplo dos diálogos que acontecem em todas as ferramentas de interação: *Chat*, Tutor, Monitor, Secretaria, Turma e Exposição. Todas as ferramentas citadas foram analisadas, porém o *Chat*, o Fórum e um *Blog* (ferramenta externa ao ambiente da Unisul Virtual utilizado na disciplina) mereceram mais atenção por apresentarem mais seqüência e continuidade nos diálogos, caracterizando as trocas de proposições.

A característica industrial que desconsidera a opinião dos discentes sobre a estrutura e o processo do curso fica evidente quando os alunos tentam encontrar outros espaços de negociação. Os diálogos presentes na ferramenta Monitor, por exemplo, servem de instrumento de comunicação direta entre os monitores e os outros agentes (alunos, tutores, etc.), na busca de soluções para questões técnicas, porém levantam alguns problemas que não dizem respeito aos monitores. Na ferramenta Tutor, ao contrário de servir de espaço para esclarecimen-

to de dúvidas sobre o conteúdo da disciplina, os diálogos foram direcionados para problemas com as ferramentas e com negociações de cronograma, principalmente no que se refere aos prazos de entrega das atividades. Estes últimos geraram triangulações e ressignificações não só para os conteúdos em debate, mas para o próprio sentido da ferramenta, pois apesar da impossibilidade de retrucar a partir do diálogo original, outros alunos puderam inserir novas contribuições sobre o mesmo tema, auxiliando para a construção da comunidade virtual de aprendizagem. Por estarem colaborando com os objetivos estabelecidos nas unidades de ensino da disciplina, deveria-se reavaliar a possibilidade de levar em conta essas contribuições nas avaliações individuais.

Por serem assíncronas e passíveis de avaliação, percebeu-se que as mensagens da ferramenta Exposição exigem mais planejamento, fundamentação e edição antes da publicação. Disponíveis a todos os interlocutores, essas mensagens possibilitam o acesso e leitura simultânea por todos e o envio de respostas a partir da própria mensagem com um simples clique, contribuindo dessa maneira com a triangulação, permitindo uma enxurrada de novas proposições, e ressignificando infinitamente o conteúdo. Assim, o rompimento das barreiras espaciais e temporais, no ambiente virtual, possibilita empiricamente o alcance de inúmeras outras bases de validação para as proposições dos interlocutores. De qualquer maneira, as trocas proposicionais tomam um novo impulso nas ferramentas mais interacionais previstas e utilizadas na disciplina, sejam do próprio ambiente (Fórum e *Chat*) ou ainda externas (*Blog*).

Percebeu-se que, mesmo com o enorme potencial interacional, a ferramenta Fórum não foi utilizada para debate de questões inerentes aos conteúdos da ementa da disciplina. Apesar disso, ajudou na criação da comunidade, uma das propostas centrais da disciplina, pois os interlocutores dialogaram, triangularam até chegar aos acordos necessários sobre alguns pontos específicos, partindo da boa vontade, ou seja, compartilhando da crença dos outros interlocutores como na proposta do neo-pragmatismo. Nestas trocas de proposições, os inter-

locutores não ficaram analisando ou questionando o que os outros queriam dizer, tampouco debateram sobre a estrutura da proposição dos outros ou ainda sobre os erros gramaticais ou o significado das palavras e abreviações utilizadas, ao contrário, todos trocaram proposições, visando um efeito prático, um resultado efetivo, uma ressignificação da proposição anterior.

As trocas de proposições escritas no *Chat* acontecem em tempo real, de forma desterritorializada e mediada pelo ambiente da Unisul Virtual. Tanto os interlocutores quanto os objetos dos diálogos convivem no mesmo ambiente. No *Chat*, todos podem ler ao mesmo tempo e todos podem escrever ao mesmo tempo, numa escrita que assemelha-se à fala, pois não permite muito tempo para edições, resultando em uma série de publicações com erros de digitação, de abreviatura, pontuação, acentuação, entre outros. Durante a formulação de uma mensagem, outros interlocutores também estão formulando mensagens, muitas vezes quebrando a seqüência lógica de pergunta-resposta, e neste processo, a boa vontade no entendimento da conversa é fundamental. No primeiro *chat* analisado, houve proposições ligadas ao conteúdo da disciplina e outras ligadas a problemas técnicos de alguns participantes durante o andamento do próprio *chat*. A partir da situação social que emergiu dos problemas dos interlocutores e das tentativas do grupo em solucioná-los, as proposições apontam que o conhecimento do mundo está ligado ao contexto social e histórico, neste caso um contexto pedagógico. No segundo *chat*, houve menos participantes, resultando em trocas de proposições numa cronologia mais parecida com um diálogo presencial, com uma proposição validando a outra. O resultado foi uma produção de sentido muito maior (ressignificação) acerca dos conteúdos específicos da proposta inicial do *chat*. Em contrapartida, isso gerou também uma restrição de outros assuntos relacionados, porque o diálogo limitou-se aos repertórios, desejos e interferência de apenas dois interlocutores.

O *Blog* foi o verdadeiro diferencial da disciplina: consolidou-se como espaço mais interacional, por ter apresentado mais trocas de proposições em diversos assuntos com base

nas propostas das unidades de ensino. A triangulação entre os agentes ou interlocutores na Unisul Virtual ampliou os repertórios individuais criando novos contextos: inserindo a situação social e histórica, considerando aspectos como as angústias e os repertórios dos alunos, ampliando a significação, comentando as contribuições, ampliando as possibilidades, resignificando novamente.

6 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A proposta inicial desta dissertação era apresentar uma leitura de comunicação e linguagem em cursos de EaD (educação a distância) no ambiente virtual do ciberespaço, utilizando como instrumento de leitura alguns dos principais conceitos filosóficos do neo-pragmatismo em comparações e confrontos com outros conceitos filosóficos. Neste intuito, as principais questões que nortearam a investigação foram a busca pela compreensão do funcionamento das linguagens e da comunicação na EaD no ciberespaço; o questionamento sobre a possibilidade de utilização dos fundamentos do neo-pragmatismo como instrumento em uma análise de linguagem e de comunicação na EaD nesse ambiente; a possível contribuição que esses fundamentos poderiam trazer para a linguagem e para a comunicação na EaD no ciberespaço; e a dúvida sobre como seria uma leitura de linguagem e de comunicação na EaD nesse ambiente utilizando uma abordagem neo-pragmatista. Partindo destas questões iniciais, acreditava-se que as interações comunicacionais na EaD no ambiente virtual acontecem de forma mediatizada e desterritorializada, exigindo mudanças na forma e no conteúdo das lin-

guagens, causando mudanças nos prazeres estéticos e, conseqüentemente, nas atitudes de fruição dos interlocutores. Este pressuposto foi comprovado, porém a revisão bibliográfica revelou diversas outras nuances e propriedades do ambiente virtual. Como a EaD no ambiente virtual acontece através de instrumentos e num ambiente que favorece e potencializa as trocas de proposições, acreditava-se que os fundamentos do neo-pragmatismo poderiam ser percebidos, e que eles poderiam contribuir na identificação e na formulação de novas estratégias para promover a melhoria das interações comunicacionais, a partir dos diálogos ou das trocas proposicionais. A análise demonstrou que os fundamentos do neo-pragmatismo realmente podem ser utilizados como instrumento de análise de comunicação e linguagem no ambiente virtual nas trocas proposicionais e podem contribuir com as interações à medida que propõe o entendimento por boa vontade e não por análises semânticas.

A principal conclusão que emergiu da apresentação dos conceitos do neo-pragmatismo como instrumento de análise de comunicação e linguagem, e do confronto destes conceitos com outros teóricos, foi a proposta de Rorty, Davidson e Crépeau: a substituição das teorias semânticas do significado pela triangulação, que prega a análise de proposições, com os significados aparecendo como resultado (conseqüência e não causa) das trocas dessas proposições. Essa proposta deu origem à metodologia da análise no estudo de caso, na qual os interlocutores (agentes, docentes, tutores e outros que dialogam no ambiente virtual) são considerados as bases do triângulo e o seu ápice são os assuntos, os temas em debate propostos na Unisul Virtual.

Acredita-se que o objetivo desta pesquisa em promover uma leitura da comunicação e das linguagens em cursos de EaD no ambiente virtual, visando a elaboração de um instrumento de leitura com base em alguns dos principais conceitos filosóficos do neo-pragmatismo, em comparações e confrontos com outras teorias, tenha sido. Constatou-se como ocorre a comunicação, quais são as linguagens utilizadas na EaD no ambiente virtual e

também a forma de utilização dos fundamentos do neo-pragmatismo como instrumento de análise

Outra conclusão é que a elaboração de um instrumento de leitura em forma de roteiro, com base nos princípios do neo-pragmatismo, é algo desnecessário, pois as significações e as ressignificações dependem apenas das trocas de proposições, ou seja, uma proposição valida a outra, sucessivamente. Isto não requer um instrumento de análise sintática ou semântica, apenas pragmática, ou seja, boa vontade, receptividade e reciprocidade no entendimento.

Contudo, durante o trabalho percebeu-se a vasta abrangência do conteúdo a ser trabalhado e as limitações das questões iniciais da pesquisa. No capítulo sobre a EaD no ciberespaço, por exemplo, apareceram diversas outras questões de comunicação e linguagem passíveis de análise e que não puderam ser trabalhados no estudo de caso desta dissertação. Ficam, assim, como propostas para novas investigações, a estrutura e o funcionamento dos cursos e das instituições; o modelo mais indicado para a educação do futuro; e a espetacularização da educação.

Mais uma proposta de continuidade deste trabalho seria averiguar se os mesmos resultados apareceriam em outras disciplinas, ou ainda em outros cursos, com perfis de interlocutores diversos dos identificados na análise. O fato do objeto escolhido para o estudo de caso ser justamente uma disciplina que trata da formação de comunidades de aprendizagem e estratégias pedagógicas, num curso de especialização em metodologias em EaD, pode ter contribuído decisiva e positivamente para a seqüência e continuidade das proposições e, conseqüentemente, para os resultados da análise.

Esta dissertação procurou mostrar uma mudança de paradigma que emerge da triangulação do neo-pragmatismo, propondo o significado como resultado (conseqüência) e não

condicionante (causa) da comunicação. Nas trocas de proposições em situações de EaD no ambiente virtual do ciberespaço, as características das ferramentas e as possibilidades de acesso a inúmeras bases de validação das proposições com base nas proposições dos outros interlocutores revela que o ambiente potencializa ainda mais as triangulações e, conseqüentemente, a ressignificação. Se a abertura dos diálogos entre os agentes dos ambientes virtuais de aprendizagem for realmente cada vez mais valorizada, e se houver uma movimentação para promover uma abertura ainda maior, estabelecendo diálogos com interlocutores de outros ambientes virtuais (de aprendizagem ou não), multiplicando assim as bases de validação para as proposições dos interlocutores, então estas aberturas servirão como base de validação das proposições desta dissertação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. (tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. (tradução de Artur Mourão). Lisboa: Edições 70, 1995.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BENJAMIN, Walter. “**A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**”. **Teoria da cultura de massas**. (org. Luiz Costa Lima). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BENTES, Anna Cristina e Fernanda Mussalim (org.) **Introdução à Lingüística – Domínios e Fronteiras**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Raisons Pratiques – sur la theorie de l’action**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

CARNEIRO, Vera Lúcia Quintão. Televisão, vídeo e interatividade em educação. In **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHARTIER, Roger. **A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHOMSKY, Noam. **Lingüística Cartesiana: um Capítulo da História do Pensamento Racionalista**. Rio de Janeiro: Editora Vozes e São Paulo: Editora. da Universidade de São Paulo, 1972.

CORREIA, Ângela Álvares; ANTONY, Geórgia. Educação hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos. In: **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CRÉPEAU, Robert R. “Une écologie de la coïnossance est-elle possible?” In: **Antropologie et Sociétés**. Québec: vol.20, n.3., 1996.

CRÉPEAU, Robert. 1996: *Uma Ecologia do Conhecimento é Possível?* In: **Antropologie et Sociétés**, vol.20, n.3, 1996, and In W.S.F. Pickering (ed.) Émile Durkheim. *Critical Assessments of Leading Sociologists. Third Series, vol.II* Routledge, London and New York, 2001.

CRUZ, Dulce Márcia. **O professor midiático: A formação docente para a Educação a distância no Ambiente virtual da Videoconferência.** Florianópolis, 2001. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/1327.pdf>

DAVIDSON, Donald. **Paradoxes de l'irrationalité.** Paris : Éditions de l'éclat, 1991.

_____. **Enquêtes sur la vérité et l'interprétation.** Mîmes: Editions Jacqueline Chambon, 1993.

_____. "The social aspect of language" In: **The Philosophy of Michael Dummett.** Boston : Dordrecht, 1994.

_____. "La mesure du mental" In : **Pasca Engels. Lire Davidson, interpretation et holisme.** Paris: Éditions de L'Éclat, 1994B.

DESCARTES, René. "O Discurso do Método" In: **Os Pensadores.** São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.

DOCE, Françoise. **História do Estruturalismo.** Vol 1 e 2. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

EPSTEIN, Isaac. **O Signo.** São Paulo: Ática, 2004.

FIORENTINI, Leda Maria Rangero; MORAES, Raquel de Almeida. **Linguagens e interatividade na educação a distância.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIORENTINI, Leda Maria Rangero. A perspectiva dialógica. In: **Linguagens e interatividade na educação a distância.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FOUCAULT, Michel. **L'Ordre du discours, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 décembre 1970.** (tradução de Edmundo Cordeiro com a ajuda para a parte inicial do António Bento). Paris: Éditions Gallimard, 1971.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GLEISER, M. "Os Gregos" In: **A Dança do Universo: dos mitos da criação ao Big-Bang.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora.** São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2004.

GOSCIOLA, Vicente. **Roteiro para as novas mídias: do game à TV interativa.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

GUIRAUD, Pierre. **A Semântica.** São Paulo: Difel, 1975.

HACKER, P.M.S. **Wittgenstein – sobre a natureza humana.** São Paulo: Editora Unesp, 1999.

HOLSTEIN, Elmar. **Introdução ao pensamento de Roman Jakobson**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

JAMES, William. "Pragmatismo" In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1907/1989.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura. Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril Cultural, Victor Civita, 1974.

KESTRING, Silvestre e KUHNEN, Volnei José. **Teoria e prática da metodologia científica: exemplos de administração de empresas**. Blumenau: Nova Letra, 2004.

KLIPP, Cristina de Oliveira. **Avaliação do ambiente virtual de aprendizagem da Unisul-virtual**. Palhoça, 2005. Artigo apresentado ao Mestrado em Ciências da Linguagem - Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem - UNISUL.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LAURINDO, Roseméri. **As três dimensões (singular, particular e universal) da função autor na construção de tipologias do jornalismo: autor-jornalista e autor-marca**. Lisboa, 2005. Tese de doutoramento defendida junto ao Departamento de Ciências da Comunicação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

LAURINDO, Roseméri. "Weblogs para ensinar jornalismo, uma transformação pedagógica" In: **Caminhos**. (org. Ilson Paulo Ramos Blogoslowski). Rio do Sul: Unidavi, 2005.

LÉVY, Pierre. **O que é Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34: São Paulo, 2005.

LYONS, John. **Semântica**. Lisboa: Martins Fontes, 1977.

LYONS, John. **Introdução à Lingüística Teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

LYONS, John. **Lingua(gem) e Lingüística**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1987.

MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elisabeth Tempel. **Internet em sala de aula: com a palavra, os professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à Semântica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1990.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.39-68.

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação Como Extensões do Homem**. (tradução de Décio Pignatari). São Paulo: Cultrix, 1995.

MORAES, Raquel de Almeida. Educação a distância: aspectos histórico-filosóficos. In: **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

MORAES, Raquel e SIQUEIRA, Vera. **Representações em educação on-line: a perspectiva dos aprendizes.** Disponível em: <http://geocities.yahoo.com.br/aulavirtualedemocracia/representacoesemead_moraes_siqueira_.htm>. Acesso em: 15 ago. 2005

MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço** / Janet Murray; tradução Elissa Khoru Daher, Marcelo Fernandez Cuzziol – São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NADAS, Evani Barbosa. **Ver com olhos livres: uma resignificação da obra de arte pública na cidade de Florianópolis.** Florianópolis, 2004. Dissertação apresentada ao Mestrado em Ciências da Linguagem - Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem - UNISUL.

OLIVEIRA, Sidneya Gaspar de. **Introdução à fonética e à fonologia teórica e exercícios para o 3º grau.** Florianópolis: Ed. do autor, 1988.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEIRCE, Charles S. “Parte II (Pragmatismo)” In: **Semiótica** (The Collected Papers). São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

_____. **Escritos Coligidos.** Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PEPE, D. “O Círculo Filosófico de Viena” In: **A Emoção e a Regra**, D. De Masi (org.), Rio de Janeiro: Editora José Olympio e UNB, 1999.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências da discussão numa visão internacional.** (tradução Ilson Kayser) São Leopoldo, Editora Unisinos, 2003.

PETTER, Margarida. “Linguagem, língua, lingüística” In: **Introdução à Lingüística.** São Paulo: Contexto, 2002.

PLATÃO. **A República**, Livro VII, Brasília: Editora da UnB, 1996.

PRÉ-SOCRÁTICOS. **Os Pensadores.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na Cibercultura – Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem.** Artmed: São Paulo, 2002.

RORTY, Richard. **A Filosofia e o espelho da natureza.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. “Relativismo: Encontrar e Fabricar” In: **O Relativismo enquanto visão de mundo.** Rio de Janeiro: Banco Nacional de Idéias, Editora Francisco Alves, 1995.

_____. **Objetivismo, relativismo e verdade: escritos filosóficos I.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

_____. **Ensaio sobre Heidegger e outros: escritos filosóficos II.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

SANTAELLA, Lúcia e NÖTH, Winfried. **Imagem – cognição, semiótica e mídia**. Iluminuras: São Paulo, 2005.

SANTOS, Raquel dos. “A aquisição da linguagem” In: **Introdução à Lingüística**. (org José Luiz Fiorin) São Paulo: Contexto, 2002.

TURKLE, Sherry. **A vida no Ecrã: a identidade na era de Internet**. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 1995.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da Lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois? Uma teoria crítica das novas mídias**. (tradução Isabel Crossetti) Porto Alegre: Sulina, 2003.