

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O DESAFIO DO DIALOGISMO BAKHTINIANO A PARTIR DA
ARTICULAÇÃO HIPERTEXTUAL DOS GÊNEROS DISCURSIVOS
EM UM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)**

MARCELO RYTHOWEM

Brasília – DF

2009

MARCELO RYTHOWEM

**O DESAFIO DO DIALOGISMO BAKHTINIANO A PARTIR DA
ARTICULAÇÃO HIPERTEXTUAL DOS GÊNEROS DISCURSIVOS
EM UM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ângela Álvares Correia Dias.

Brasília - DF
2009

MARCELO RYTHOWEM

**O DESAFIO DO DIALOGISMO BAKHTINIANO A PARTIR DA
ARTICULAÇÃO HIPERTEXTUAL DOS GÊNEROS DISCURSIVOS
EM UM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ângela Álvares Correia Dias.

Aprovada em 25 de novembro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ângela Álvares Correia Dias – Orientadora -UnB

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Noronha Serpa – Membro – Unb/Nespron.

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis - Membro - UnB.

Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo Amaral - Suplente - Untins.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que com sua simplicidade e perseverança diante das dificuldades deram-me as grandes lições de vida.

À CAPES pelo apoio financeiro

À UNITINS, pelo apoio acadêmico e logístico nesse período de angústia.

À Faculdade de Educação da UnB, pelo apoio, especialmente no tempo em que moramos em Brasília.

À minha orientadora Professora Ângela Álvares Correia Dias pelo zelo com que conduziu a orientação desse trabalho e pela interlocução sempre amistosa.

Aos colegas André, Marco e Igor pela interlocução e contribuições na formatação do ambiente.

À Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Noronha Serpa ao Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis e ao Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo Amaral pelas valiosíssimas contribuições a este trabalho.

A meus amores, Iraídes, Isabella e Gabriel.

RESUMO

A complexidade da práxis educativa, em nossos tempos, tem se mostrado um desafio aos educadores e educadoras. Novas demandas surgem diariamente produzindo, na escola e no processo educativo, momentos de tensão entre suas clássicas atribuições -- de socialização e disseminação do conhecimento -- e a crescente necessidade de formar cidadãos crítico-reflexivos, capazes de se inserirem, de forma autônoma, nas mais diversas esferas da sociedade. Diante da emergência das diferentes formas de linguagem presentes em nosso cotidiano, somos desafiados a buscar concepções e práticas educacionais que valorizem os novos gêneros discursivos. A pesquisa que realizamos procurou cotejar alguns desses desafios de produzir conhecimento, explorando as potencialidades da lógica hipertextual, aqui entendida, tanto como uma relação entre pessoas, mediada pela linguagem -- a partir da concepção do dialogismo bakhtiniano --, quanto como uma potencialidade que as tecnologias da informação e da comunicação oferecem ao universo educativo e, de modo especial, à Educação a Distância (EaD). Inspirados na concepção dos gêneros discursivos, que representam uma forma relativamente estável de construção de discursos, investigamos a maneira como diferentes gêneros, articulados hipertextualmente, podem propiciar a polifonia, o dialogismo a intertextualidade e a heterogeneidade, visando a construção de saberes contextualizados, superando uma concepção monofônica da linguagem em um ambiente virtual de aprendizagem. Observou-se, ao final dessa pesquisa, que a prática do dialogismo e da polifonia ainda é um desafio, uma vez que a superação da monofonia é um processo que ainda está em seus primórdios e que a simples construção de um ambiente, ainda que tecnologicamente avançado, não encerra, em si mesma, a garantia de construção desse processo.

Palavras-chave: Hipertexto, Dialogismo, Polifonia, Gêneros discursivos, EaD.

ABSTRACT

The complexity of educational practice in our times, has proved a challenge to educators. New demands arise daily producing, at school and in the educational process, moments of tension between their traditional assignment - the socialization and dissemination of knowledge - and the growing need to train critical-reflective people, able to engage in an autonomous way, in the most various spheres of society. Before the emergence of different forms of language present in our daily lives, we are challenged to seek concepts and educational practices that make use the new discursive genres. The survey we conducted sought to collate some of the challenges of to produce knowledge, exploring the potential of hypertextual logic, understood both as a relationship between people, mediated by language - from the design of Bakhtinian dialogism - and as a potential that the Technologies of information and communication offer the educational universe and, in particular, the Distance Learning. Inspired by the design of discursive genres, that represent a relatively stable construction form of discourses, we investigated how different genres, linked hypertextuality, can provide the polyphony, dialogism, intertextuality and the heterogeneity, for the construction of knowledge in context, overcoming a design monophonic language in a virtual learning environment. Observed at the end of this research, that the practice of dialogue and polyphony is still a challenge, since the overcoming of monophonic is a process that is still in its infancy and that the simple construction of an environment, even if technologically advanced, does not end in itself, guarantee the construction of this process.

Tags: Hypertext, Dialogism, Polyphony, Discursive genres, Distance learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página inicial da oficina online em direitos humanos.	58
Figura 2: Fórum do eixo temático Igualdade de gênero.	59
Figura 3: Participação de um dos cursistas.	59
Figura 4: Campanha do Shopping Pátio Paulista para o dia das mães	64
Figura 5: Comunidade do Orkut – Direitos Humanos – <i>Bullyng</i> .	68
Figura 6: Comercial da cerveja Kaiser.	77
Figura 7: Cartaz do filme Tempos modernos	82
Figura 8: Verdades e mentiras sobre o trabalho escravo no Brasil	84
Figura 9: Vídeos com flagrantes de trabalho escravo no Brasil.	85
Figura 10: Edicléia Carabina personagem da TV Pirata	86
Figura 11: Seu Anastácio: protagonista do documentário.	92

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem.

EaD – Educação a Distância.

DDHC – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

ONG – Organização Não Governamental.

ONU – Organização das Nações Unidas.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
1.1 Problema.....	15
1.2 Justificativa.....	16
1.3 Objeto de pesquisa	17
1.4 Pergunta de pesquisa.....	18
1.5 Objetivos	18
1.5.1 Geral.....	18
1.5.2 Específicos	18
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	19
2.1 – A lógica hipertextual na história.....	19
2.2 Hipertexto e computador: uma aproximação recente.....	22
2.3 Concepção sócio-histórica do hipertexto	25
2.4 Dialogismo e polifonia: uma leitura do hipertexto pelo olhar bakhtiniano	28
2.5 Os gêneros discursivos	31
2.5.1 O enunciado como elemento base dos gêneros discursivos.....	34
2.6 O papel do outro no evento enunciativo como uma relação ética.....	38
2.7 Gêneros discursivos e o contexto educacional.....	41
2.8 – EaD, hipertexto e Ambientes Virtuais de Aprendizagem.....	46
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 A pesquisa em ciências antropológicas	49
3.2 A pesquisa na ótica sócio-histórica.....	52
3.3 Estratégias Metodológicas	54
3.3.1 Cenário da pesquisa e seus sujeitos.....	55
3.4 Categorias analíticas.....	61

4. ANÁLISE	63
4.1 Polifonia	63
4.1.2 A polifonia nas redes sociais da internet – direitos humanos no Orkut.....	67
4.1.3 As diferentes vozes na práxis educativa	71
4.3 Heterogeneidade.....	74
4.3.1 A heterogeneidade como estratégia hipertextual dos gêneros da oficina.....	75
4.3.2 A heterogeneidade discursiva.....	78
4.4 Intertextualidade.....	80
4.5 - Dialogismo	86
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O campo da educação e comunicação representa um novo espaço teórico capaz de fundamentar práticas de formação de sujeitos críticos e conscientes. Nos debates e discussões sobre essa relação é consensual que a constituição desse campo é uma tarefa complexa, pois exige o reconhecimento dos meios de comunicação como um espaço social do saber, nos quais circulam saberes e discursos que, com frequência, conflita com a escola e com outras agências de socialização, no processo de formação dos cidadãos.

Essa complexidade da interconexão entre os campos educação e comunicação obriga-nos a repensar conceitos, formular novas categorias de análise, bem como incorporar outras problemáticas para a compreensão dos processos de aprendizado na contemporaneidade.

Nesse sentido, os paradigmas que fundam os estudos do processo de comunicação, seus modelos e teorias, podem ser compreendidos em estreita relação com as teorias da aprendizagem na medida em que a educação é um processo eminentemente comunicacional.

O ato de comunicação e o momento de produção de conhecimento só ocorrem enquanto os sujeitos sociais co-participam no ato de pensar. Nesse sentido, a comunicação é uma situação social em que os indivíduos criam, constroem um conhecimento em conjunto (LIMA, 2001). Uma compreensão adequada da tensão entre os campos da educação e da comunicação deve inicialmente problematizar como se desenvolvem os processos comunicacionais e como esses influenciam as práticas pedagógicas.

Dentre as diferentes abordagens da teoria da comunicação, elegemos dois modelos teóricos que representam visões distintas e conflitantes: uma que privilegia a transmissão da informação e a outra que favorece construções híbridas e maleáveis (BAKHTIN, 1996), como veremos a seguir.

A primeira visão corresponde ao modelo condutivista ou behaviorista, representada por um sistema comunicacional bastante simplificado e centrado na idéia de transmissão de dados, transferência e distribuição de informação. Fundado numa lógica fechada, linear e unívoca; o problema da comunicação consiste em reproduzir em um ponto, de maneira exata ou aproximativa, uma mensagem selecionada em um outro

ponto. A linearidade está expressa nos dois pólos do processo que definem uma origem e um fim. Nesta perspectiva, esse modelo comunicacional, baseia-se na “transferência” de informação entre dois pólos: emissor e o receptor, na qual o emissor é o sujeito ativo no processo. Nesse sentido, Martín-Barbero (1995, p. 41) afirma que

Essa concepção epistemológica condutista realmente faz da recepção unicamente um lugar de chegada e nunca um lugar de partida, isto é, também de produção de sentido – o sentido que estava abolido pela significação apenas transmitida ou pelos estímulos que ela comportava. [...] é o modelo em que comunicar é fazer chegar uma informação, um sentido já pronto, já construído, de um pólo a outro.

Os adeptos do condutivismo tendem a reduzir o computador a um mero veículo que transporta informações, transmite idéias, imagens, sons e administra tipos de exercícios tradicionalmente aplicados por um professor de tendência tecnicista.

Centrada na lógica do mecanismo de transmissão, essa concepção não considera, em momento algum, a questão do sentido e significado das mensagens de um processo comunicacional, mas apenas os aspectos da eficácia e precisão em transmitir mensagens. As implicações disso para a práxis pedagógica aplicada aos ambientes de aprendizagem na Educação a Distância (EaD) apoiada pelo computador são: o processo está centrado em transmissão e controle; a progressão da aprendizagem é linear e o papel do professor é propiciar mudanças sucessivas para maximizar probabilidades de respostas “desejáveis”.

Embora a perspectiva do paradigma clássico, baseada na exatidão e precisão, ainda triunfe em muitos contextos educacionais, estão sendo consolidadas novas estratégias metodológicas, teóricas e conceituais que evidenciam o esgotamento desse modelo reducionista de comunicação, uma vez que se atesta a impossibilidade de reduzir a criação e produção de significação a um processo mecânico, tecnicista e reducionista.

A segunda concepção rejeita, rompe com a lógica transmissiva almejando-se um modelo que se preocupe com a criação dos significados e formação das mensagens veiculadas, e não apenas com o fluxo das informações, sinais e códigos descontextualizados como veremos na proposta dos modelos de comunicação baseados em princípios da interatividade, não linearidade, intertextualidade e heterogeneidade.

A ruptura da comunicação transmissiva começa a se desmoronar com maior intensidade com o advento das tecnologias de comunicação e informação que incorporam importantes e emergentes questões e discussões que perpassam as transformações sociais, culturais e políticas que marcam a complexa e intrincada

diversidade do mundo contemporâneo. Dentre essas questões e debates, ressaltam-se os seus impactos na nossa forma de pensar e agir, apresentando uma perspectiva mais complexa na qual os processos comunicacionais passam a ser descentralizados rizomáticos e em permanente fluxo. Essa realidade reflete a quebra da rigidez hierárquica, seqüencial e linear a que a humanidade vem se submetendo ao longo da história. Tal desafio se impõe também a EaD: como explorar esses recursos e possibilidades para construir um sentido aberto, flexível, dialógico e hipertextual de aprendizagem e de ensino?

Essas potencialidades no campo da educação podem ser exploradas sob diferentes abordagens. Dentro dos limites desse trabalho, vislumbramos a EaD mediada por computador como um terreno fértil em que linguagens híbridas, processos dialógicos e hipertextuais podem ser mobilizados visando oferecer a oportunidade de aprendizagens contextualizadas.

Assim sendo, essas transformações produzem novos sentidos e horizontes na construção do conhecimento. Souza Santos (1995) reflete sobre a emergência de um novo paradigma epistemológico em que novas formas de conhecer implicam novas organizações sociais, e em nossa visão, novos modelos de comunicação, enfatizando o caráter multifacetado, pluriaxiológico e imprescindivelmente intersubjetivo de nossa cultura e sociedade na atualidade.

Essas transformações pelas quais passa a cultura contemporânea encontram no pensamento de Walter Benjamin (1975) um adequado viés de análise. Para o autor, as mudanças históricas que sociedade atual experimenta produzem novas formas de percepção da realidade, pois

No decorrer dos grandes períodos históricos, com relação ao meio de vida das comunidades humanas, viu-se, igualmente, modificar-se o seu modo de sentir e perceber. A forma orgânica que é adotada pela sensibilidade humana – o meio na qual ela se realiza – não depende apenas da natureza, mas também da história (BENJAMIN, 1975, p. 14)

Na medida em que muda a percepção, novas formas estéticas traduzem o contexto percebido. Sob essa linha de argumentação, a sociedade de massas desenvolveu suas expressões específicas criando novas mídias. Atualmente, as tecnologias seriam uma das formas pelas quais a sociedade contemporânea se expressa em seu caráter multifacetado.

Novas formas de percepção e de expressão implicam uma mudança no processo de recepção. Stuart Hall (2008) analisa mídias não mais como veículos de simples

alienação, mas como um espaço em que o sujeito tem a possibilidade de negociar ou mesmo de se opor aos sentidos dominantes ou preferenciais comunicados pelo conjunto de artefatos midiáticos.

Essas reflexões nos levam a considerar a comunicação como um processo dinâmico em que os sentidos não estão postos a priori. Cada vez mais se percebe que os papéis do leitor/receptor se confundem, interagem. Dessa forma, como o emissor e o receptor

Se encontram no interior de um contrato, deve-se considerar a mobilização de várias remissivas: relações entre texto e autor; texto com outros textos; textos referentes, enfim saberes e várias dimensões interdiscursivas que põem por terra a noção de sujeitos (autor e leitor) objetivos (FAUSTO NETO, 1995, p. 200)

Assim sendo, vivemos um contexto em que a tecnologia está presente em praticamente todas as esferas de nossa existência. Essa onipresença da tecnologia impacta o modo como ocorrem as relações sociais, a produção da identidade, a visão de mundo e as representações que o ser humano constrói sobre si e os outros.

Essas tecnologias digitais, por si só, podem romper com os cânones tradicionais da educação? Como articular essas novas formas de linguagem e de sociabilidade no contexto do ensino e da aprendizagem? Esses questionamentos apresentam um grande desafio para os educadores e educadoras na medida em que se apresentam a necessidade de repensar novos caminhos para a construção do conhecimento a partir das diversas e múltiplas linguagens que permeiam o nosso cotidiano.

Porém, não se pode afirmar que as experiências pré-existentes ao advento das novas tecnologias digitais estejam ultrapassadas e devam ser descartadas. Pelo contrário, elas podem ser ressignificadas e apresentar novos potenciais a serem explorados. Nesse sentido, um dos grandes desafios da educação é repensar a interação e conexão entre saberes e linguagens, bem como estabelecer uma prática pedagógica que valorize a aprendizagem discursiva em rede. Superar as lógicas transmissivas unidirecionais na práxis da EaD mediada por computador seria uma questão fundamental nesse processo.

Em virtude desse aspecto, a sociedade contemporânea com suas múltiplas configurações demanda novos arranjos institucionais e novas práticas fundadas em topologias horizontalizadas. A educação como expressão da sociedade em formação, em certo sentido é movida, também, por esse desejo.

Ninguém forma ninguém, ninguém se forma sozinho, é por meio do diálogo que ocorre a formação, já preconizava Paulo Freire. Dessa forma, possibilitar aos aprendizes uma construção crítica, no sentido de uma práxis, de seu papel nos processos de ensino e aprendizagem, capazes de produzir conhecimento por meio da reflexividade e da análise emerge como um dos principais objetivos da educação. Sob a ótica da lógica hipertextual, potencialmente, esse papel de educadores e educandos é de protagonismo e é exercido a partir da interação dialógica, em que múltiplos pontos de vista se fazem presentes no processo, evitando, dessa forma, a educação bancária (FREIRE, 1994).

Nesse movimento, a nosso ver, a metáfora do hipertexto contribui para compreendermos a sociedade, a cultura e a educação como uma enorme rede que vai sendo tecida por múltiplas vozes/discursos. Essa concepção de rede como organização do mundo e do conhecimento carrega em si um enorme potencial democrático e plural, o que amplia também as responsabilidades na dinâmica da produção desse espaço reticular. As tecnologias contemporâneas fazem-se presentes possibilitando que, constantemente, novos atores participem desse processo. “O ciberespaço apresenta-se como hipertexto mundial, interativo e receptivo a todas as vozes conectadas que desejam escrever uma parte desse megatexto produzido pela inteligência coletiva (RAMAL, 2002, p. 83)”.

Isso significa que sob a ótica da educação hipertextual múltiplas vozes se fazem presentes abrindo uma série de possibilidades para que diversos sujeitos sociais se articulem de forma livre, construindo, autonomamente, o sentido para a sua ação e suas representações sociais.

Todavia, as potencialidades da lógica hipertextual necessitam de espaços e sujeitos concretos que possam mobilizá-las. “Como toda teoria, o hipertexto trabalha com a idéia de um modelo ideal ou de uma potencialidade e não com uma totalidade de exemplos. (WANDELLI, 2003, p. 40)”. Essa potencialidade pode ou não atualizar-se, efetivar-se nas práticas de leitura e produção dos diversos textos e narrativas. Wandelli (2003) alerta que com todo seu potencial hipertextual a internet ainda veicula textos alienantes, homogêneos e lineares tais como no livro tradicional. Nesse sentido, a forma como se utiliza as redes de informação necessita colocar-se na ótica da autonomia intelectual. O hipertexto traz, de forma implícita e explícita, essa possibilidade.

O papel do educador também se insere nessa transição. Ao debater a questão do ensino de literatura Landow reflete sobre o novo papel do professor que se transforma, visto que

el hipertexto didático redefine el papel del enseñante transfiriendo parte de su poder y autoridad al estudiante. Esta tecnología tiene potencial para hacer que el enseñante sea más un compañero mayor e con más experiencia que un líder reconocido (LANDOW, 1995, p.157).

Nessa potencial interação entre aprendiz e educador, emerge uma nova forma de se relacionar com o saber e, conseqüentemente novas formas de aprendizagem. Esse processo é provocado pela possibilidade de navegar nas diversas aberturas de um texto, fora da lógica linear, libertando-se de esquemas rígidos em que fases hierárquicas se sucedem, e procura nas dimensões superpostas que se interpenetram compondo e recompondo a cada leitura um sentido autêntico e original para a aprendizagem realizada (RAMAL, 2002). Dessa forma o hipertexto reforça a idéia do pensar crítico, tendo em vista que

El pensamiento crítico se basa na em la facultad de relacionar muchas cosas entre sí. Como los nexos son la esencia del hipertexto, representan un modo muy adecuado de acostumbrar a los estudiantes a establecer relaciones entre los contenidos que examinan. Un componente fundamental del pensamiento crítico consiste en el hábito de buscar las diversas causas que inciden em un único fenómeno o acontecimiento y luego evaluar su peso relativo, y el hipertexto fomenta precisamente dicho hábito (LANDOW, 1995, p. 160).

1.1 Problema

A escola, com exceções, teve, historicamente, uma compreensão monofônica da linguagem, pois prioriza a linguagem escrita e oral, como veículos de transmissão de conteúdos, negando-lhes possibilidades dialógicas. Os outros gêneros imagéticos, audiovisuais e digitais, por exemplo, adquirem um caráter meramente ilustrativo e decorativo. Corroborando essa tese o fato de que a maioria absoluta das avaliações é realizada de forma escrita, indicando a predominância desse gênero. Mesmo em um ambiente de EaD em que diversos recursos poderiam ser explorados essa tendência também se manifesta com frequência.

Contudo é necessário compreender que as diversas formas de linguagem não se excluem, mas se complementam, havendo apenas uma mudança de centro (LÉVY, 1993, p.10). O desafio que se propõe é como articular diversas formas de linguagem para que se possa produzir sentidos e contextualizar os múltiplos temas que são veiculados na nossa sociedade e que estão, muitas vezes, distantes do universo escolar formal e sistematizado.

Nessa ótica, é relevante refletir sobre novas formas de organizar ações e projetos educacionais na perspectiva da educação hipertextual que possam proporcionar uma significação reflexiva e crítica por parte do educando. Percebe-se, na atualidade, que ao promover discussões temáticas sob o viés, exclusivo, do gênero escrito e oral de forma condutista, com o objetivo de transmitir um conhecimento, a escola torna-se monofônica e empobrece as possibilidades de aprendizado e de construção de sentido em seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, deve-se ressaltar que não se trata de eliminar a escrita, mas de ressignificá-la por meio de outras formas de narrativa; reconhecendo a diversidade cultural dentro da sociedade, rejeitando-se, assim, a cultura única e homogênea, para que os diferentes grupos possam expressar seus desejos e desenvolver suas identidades. (LIBÂNEO, 2005).

A nosso ver, a partir da convergência de múltiplas linguagens, podemos provocar uma profusão de narrativas, por meio da articulação de diferentes gêneros, explorando e interagindo com a pluralidade de informações e saberes permeados no nosso dia-a-dia.

1.2 Justificativa

As mudanças advindas da rápida ampliação e difusão das tecnologias da informação e da comunicação afetando as múltiplas esferas do nosso cotidiano têm sido debatidas e discutidas ao longo dos anos provocando diferentes reações.

No campo educacional, há, de um lado, aqueles que se convertem em tecnófobos e defendem o caráter nefasto e os riscos de alienação das tecnologias no âmbito da cibercultura. Nesse grupo predomina a visão pessimista sobre a tecnologia. Rüdiger (2004) classifica-os como fáusticos, visto que a própria humanidade do ser humano está em risco e pode ser subjugada pelos artefatos técnicos produzidos pelo próprio homem. Em posição antagônica, esse mesmo autor insere os prometeicos, um grupo de pensadores, cujo otimismo tecnológico considera a inserção destes novos aparatos como fator primordial de desenvolvimento da sociedade, já que a tecnologia seria fator de redenção e evolução da humanidade. Essa visão tecnicista, ingênua e acrítica, tende a focar-se no instrumento material por si mesmo, no caso o computador, e não considera que as “novas” tecnologias a exemplo do hipertexto possam ser apropriadas pelo fazer pedagógico em todas as suas esferas.

Nesse sentido, Machado (2007), a partir da análise da superação tecnicista da mídia, defende o uso dinâmico e criativo da tecnologia, uma vez que

O que faz, portanto, um verdadeiro criador, em vez de simplesmente submeter-se às determinações do aparato técnico, é subverter continuamente a função da máquina ou do programa que ele utiliza, é manejá-los no sentido contrário ao de sua produtividade programada (MACHADO, 2007, p. 14).

Tendo em vista as questões mencionadas, procuramos nessa pesquisa desenvolver uma estratégia teórico-metodológica hipertextual como uma possibilidade de superar a monofonia do gênero escrito e oral a partir da articulação dos diversos gêneros discursivos, em conformidade com a teoria dialógica da linguagem proposta por Mikhail Bakhtin uma vez que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1986, p. 123)

Sob essa ótica, concordamos com Bakhtin que o leitor/receptor não é um ouvinte passivo no processo de comunicação. Ele ocupa uma ativa posição responsiva negociando, concordando, resistindo, propondo sentidos para o discurso em um ambiente dialógico.

Considerando a obra de Bakhtin como uma complexa rede na qual as mais diversas questões se entrecruzam, procuramos identificar nesse entrelaçamento conceitos que poderiam contribuir para a nossa reflexão. Assim sendo, as categorias de dialogismo e polifonia tornaram-se o fio condutor desse trabalho com as quais procuramos estabelecer interfaces com o processo de educação.

1.3 Objeto de pesquisa

A pesquisa que ora apresentamos investigou a maneira como diferentes os gêneros do discurso podem promover um processo de comunicação dialógico, a partir de suas potencialidades hipertextuais, sobretudo em uma ambiente de EaD. Para tanto, foi realizada a análise dos processos dialógicos advindos de uma oficina sobre a temática

dos Direitos Humanos em que uma diversidade de temas e questões foram explorados sob diferentes gêneros discursivos.

1.4 Pergunta de pesquisa

Como articular diferentes gêneros discursivos em um contexto de educação a distância sob a ótica hipertextual para o desenvolvimento de processos comunicacionais dialógicos em uma perspectiva bakhtiniana?

1.5 Objetivos

1.5.1 Geral

- Investigar, sob a ótica da lógica hipertextual, como diferentes gêneros discursivos provocam processos comunicacionais dialógicos em um ambiente de EaD.

1.5.2 Específicos

- Desenvolver em um ambiente de aprendizagem uma oficina considerando o dialogismo e a polifonia bakhtiniana, na qual a subjetividade individual e do grupo possa manifestar por meio de diversas expressões, verbais e não-verbais.
- Investigar como os participantes de uma oficina mediada por tecnologias digitais contextualizam os conhecimentos construídos nas interações por meio das categorias analíticas da heterogeneidade, polifonia, dialogismo e intertextualidade.
- Apontar potencialidades de inovações para os hipertextos educacionais propondo uma possível abertura para a interação dialógica.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Historicamente, o conhecimento, no mundo ocidental, foi abordado a partir de duas tradições epistemológicas antagônicas. De um lado as determinações sociais e contexto cultural em que o aprendiz experimenta o mundo, e constrói seu saber; e por outro a primazia do ato intelectual que produz/conforma-se a realidade a partir da coerência lógica de um raciocínio a essa realidade (BOMBASSARO, 1992).

Essas duas concepções do conhecimento, o racionalismo e a concepção sócio-histórica, trazem consigo implicações éticas, políticas e discursivas que se refletem nos planejamentos e nas ações pedagógicas.

A partir da tensão representada por essa dicotomia, discutiremos na sequência as relações entre o hipertexto e concepção dialógica da linguagem em Mikhail Bakhtin vislumbrando as possibilidades dessa relação para a práxis educativa a partir da exploração dos gêneros discursivos em um ambiente de EaD mediado por computador.

2.1 – A lógica hipertextual na história

O termo hipertexto indica uma situação em que algo está além do que o texto empiricamente comporta, vai além dele (RAMAL, 2002). Isso significa que um texto, qualquer que seja o seu formato, impresso, pictórico, fílmico, digital, oral - pronunciado pelo seu locutor ou registrado mecânica ou digitalmente, carrega em si uma história, personagens, antagonismos, reapropriações e ressignificações. Nesse sentido,

O hipertexto é um texto reticular, uma rede composta de nós que formam o seu tecido, cada um dos quais sendo a associação de palavras-chave (obras, autores, temas, conceitos) representadas sob a forma de textos, imagens e sons (PARENTE, 1999, p. 70).

Podemos perceber que essa dinâmica de produção e leitura não linear, que a lógica hipertextual potencializa, existe há muito tempo. Porém como o termo hipertexto surgiu só recentemente (LÉVY, 1993) muitos autores defendem que a história do hipertexto se confunde com a história da informática (RAMAL, 2002, p. 84) mesmo que historicamente já houvesse manifestações hipertextuais sem que existisse essa denominação.

O conceito de hipertexto tem trazido muitas indagações. O que vem a ser um hipertexto? Quando surgiu o hipertexto? Quais os suportes possíveis para o hipertexto? O que diferencia um texto de um hipertexto? A condição hipertextual não seria um

potencial humano que teria se manifestado de diferentes formas em outras épocas e que só recentemente com a emergência do paradigma hipertextual de base tecnológica essas realidades se tornaram explicitamente percebidas?

De acordo com Wandelli (2003), a topologia hipertextual não é um evento recente nas atividades humanas. Assim, a autora postula que:

Dentre tantas incertezas, a primeira afirmativa, quase uma constatação, é a de que o procedimento hipertextual, marcado por características como a escrita em teia, a conexão, a quebra da linearidade, a variedade de recursos gráficos, não surgiu no computador. Nos limiares dos séculos XVI e XVII, Cervantes, ele mesmo, já explorava em Dom Quixote, alguns recursos hoje incorporados e potencializados pelo hipertexto. (WANDELLI 2003, p.2).

Em consonância com essa perspectiva, o presente trabalho considera o conceito de hipertexto como um evento comunicacional que não é inerente ao ambiente eletrônico em rede, mas que pode ser realizado em outras esferas da comunicação que envolva relações entre pessoas, vozes, leitores e autores presentes nas suas múltiplas conexões; tecendo um conjunto de diversos saberes numa composição multifacetada (DIAS; FONTINELES; MOURA, 2006)

Em contraposição, outros autores (LEVY, 1993; PARENTE, 1999) relacionam o sentido do hipertexto como uma prática de leitura e produção de texto vinculada, diretamente, aos processos tecnológicos que surgem a partir da microeletrônica e da cibercultura. Os adeptos dessa visão tendem a considerar que os meios informáticos que circulam no contexto educacional (softwares, hipermídia, Internet, entre outros) são capazes, por si mesmos, de provocar novos regimes de pensar e agir. Dessa forma, como alerta Marcuschi, o hipertexto enquanto uma tecnologia eletrônica tem sido apontado por alguns autores como “uma novidade radical, uma espécie de novo paradigma de produção textual” (MARCUSCHI, 1999, p.10).

No entanto, em relação ao que se conhece sobre o hipertexto, desde a gênese do seu conceito até as conseqüências de sua utilização para a compreensão e produção textual, apresentam-se questões muito controversas. Na tentativa de compreendermos que o hipertexto não se restringe ao universo tecnológico, apontaremos a seguir algumas referências que nos subsidiam a perceber como o hipertexto esteve presente de forma latente nos processos de comunicação e de compreensão de mundo dos seres humanos.

Se fizermos uma incursão ao passado, ao século XVI, veremos que a forma como ocorria a impressão dos livros levava em conta a possibilidade de interagir com o texto por meio das *Marginalia*. Esse termo designa notas, escritos e comentários pessoais ou

editoriais feitos na margem de um livro; permitindo que o leitor fizesse questionamentos, apontasse outras leituras possíveis sobre o assunto, anotasse *insights*. Dessa forma, um texto poderia apontar novos rumos, os quais nem mesmo o autor os havia planejado. Levando-se em conta que por seu elevado custo os livros só fossem acessíveis em bibliotecas públicas, seus leitores aos poucos acrescentavam nas marginais informações que novos leitores não alcançariam se o livro fosse propriedade individual (BURKE, 2003).

A partir da invenção da prensa, que permitiu a multiplicação dos acervos e das temáticas, a leitura não linear torna-se um anseio e uma necessidade para muitos pesquisadores. Peter Burke, ao analisar a história social do conhecimento após o advento dessa invenção, relata as transformações que ocorrem no modo como se realiza a leitura. A leitura referenciada (BURKE, 2003) era um desejo de muitos estudiosos que procuravam abordar um determinado assunto a partir de diversos enfoques, de diversas fontes de pesquisa. Para construir referenciais, os leitores poderiam recorrer a cadernos organizados, os cadernos de “lugares-comuns” em que se anotavam os assuntos segundo uma temática de referência. Ou, poderiam, ainda, recorrer às obras de referência em que determinados assuntos eram explorados de forma breve, mas apontando para outras fontes de pesquisa caso esse fosse o desejo do leitor. Esses mecanismos proporcionavam acesso rápido à informação sem que fosse necessária uma leitura extensiva do texto. Também artefatos tecnológicos como a roda de livros permitiam que os diferentes livros escritos sobre o mesmo assunto fossem manipulados ao mesmo tempo para que determinado tema pudesse ser explorado por diferentes ângulos (PARENTE, 1999, p. 91-92).

Talvez um dos exemplos mais explícitos de organização hipertextual seja a Bíblia. Um conjunto de textos que abrangem um período histórico relativamente amplo, que se inicia em 1500 a.C. até o século primeiro de nossa era, narrando a trajetória do povo judeu e em seqüência do cristão estabelecendo uma origem comum, mas que a partir de um certo evento, o surgimento de Cristo, dirige-se em outra perspectiva. Sua organização é elaborada a partir de diferentes livros cujos autores estabelecem diálogos com outros textos dentro da própria Bíblia - a composição de micro-textos estruturados em capítulos e versículos e uma série de analogias inter e intra-textuais representa um caso exemplar da lógica hipertextual. Talvez os Evangelhos explicitem de forma mais evidente essa dinâmica uma vez que narram a partir de diferentes enfoques a mesma trajetória estabelecendo ligações com outros livros como o Gênesis e Isaías, por exemplo (BÍBLIA, 1995).

Para autores como Landow (1995) o hipertexto surge como uma nova lente que auxilia a perceber em outras obras elementos que até então eram imperceptíveis. Ou seja, não obstante ser um ato comunicacional como outros textos, o hipertexto traz a peculiaridade de explicitar os processos desse ato, o que permanecia implícito e internalizado nos sujeitos envolvidos em eventos comunicacionais de outras naturezas. Essa explicitação ocorre devido aos princípios de interação, não-linearidade, intertextualidade e heterogeneidade - elementos fundantes da construção hipertextual. De acordo com Landow, dessa forma a criação hipertextual pode resgatar o sentido não linear que certos textos canônicos possuem, mas que não eram percebidos ou evidenciados.

2.2 Hipertexto e computador: uma aproximação recente

Vannevar Bush, em 1945, no artigo *As We May Think* publicado na revista *The Atlantic Monthly*, descreveu o dispositivo “Memex” (*Memory extension*), na qual a idéia de hipertexto eletrônico surge pela primeira vez. Nesse ensaio, escrito no contexto bélico da segunda guerra mundial, Bush demonstra preocupação com a enorme quantidade de informações técnicas e descobertas científicas acumuladas pelos cientistas americanos no período da guerra, criticando os sistemas de armazenamento de informações existentes à época, que não ofereciam, em sua opinião, capacidade de armazenar a quantidade de informação que era produzida. Além disso, as ordenações lineares, hierárquicas, não permitiam a recuperação rápida e eficaz de uma informação, pois deveriam percorrer catálogos ordenados alfabética ou numericamente ou então por meio de classes e subclasses.

O projeto Memex, segundo Bush, funcionaria de forma análoga ao pensamento humano por meio de associações. As ligações não seriam realizadas de forma hierárquica, mas aleatoriamente de acordo com o interesse da pesquisa (LANDOW, 1995; LEVY, 1993).

O termo hipertexto, propriamente dito, surge com Theodore Nelson, no início dos anos 60 (LEVY, 1993, p. 29), para exprimir a idéia de leitura e escrita não lineares em sistemas informáticos. Na concepção de Nelson, haveria uma rede que seria utilizada por múltiplas pessoas em tempo real na qual fosse possível acessar toda a informação disponível produzida. *Xanadu*, como ficou conhecido o projeto, permitiria que seus usuários pudessem trocar informações em tempo real, estabelecer vínculos e partilhar experiências.

Essa concepção do hipertexto está baseada nos princípios do cognitivismo-computacional. Nesta perspectiva, os seres humanos são considerados máquinas processadoras de informação em analogia a um sistema computacional. Dessa forma predomina a passividade, pois qualquer forma nova de conhecimento depende de um estímulo externo. Qualquer alteração é feita a partir de fora sem que seja possível determinar o que pode ser relevante ou não. Simplesmente transmite uma resposta por meio do processamento da informação, aumentando o estoque de conhecimentos disponíveis (BORGES *et al*, 2003).

Essas teorias cognitivistas são tributárias da psicologia cartesiana. Para Descartes, a realidade é dicotômica. De um lado está a consciência (*res cogitans*) e de outro o mundo material dos objetos, das substâncias (*res extensa*). A realidade material só pode ser percebida pela adequação do pensamento ao seu conteúdo por meio do raciocínio e da coerência lógica das proposições. O mundo subjetivo das coisas só existe enquanto representação mental para quem pensa. Assim, o conhecimento ou cognição se desenvolve a partir de um processo interno ou mental.

Nessa perspectiva de hipertexto, procura-se construir um modelo que se assemelha à maneira pela qual a mente produz o conhecimento. A associação de informações ao estoque mental é que produzirá novos conhecimentos. Baseando-se em uma ontologia realista, essa abordagem compreende que a realidade existe em si mesma e não é uma construção de quem pensa. Então, o que está fora da mente é associado aos elementos ali presentes e por meio de associações e ligações que dependem da memória as transformações cognitivas vão acontecendo (BORGES e VENÂNCIO, 2006).

As ciências cognitivas, em sua origem, definem o conhecimento como um processo, exclusivamente interno (BORGES e VENÂNCIO 2006). Uma informação nova altera as estruturas cognitivas provocando um desequilíbrio que gerará conhecimento se for devidamente assimilada às estruturas mentais de quem conhece gerando um novo arranjo e produzindo assim uma nova realidade cognitiva. Trata-se de uma assimilação do elemento externo ao estoque de conhecimentos que já estão presentes na mente. Esse enfoque está muito presente em ambientes empresariais que assumem essa retórica de que a informação externa só tem sentido se for transformada em conhecimento, de preferência produtivo.

O papel de quem conhece está relegado ao plano do psiquismo visto que, para o cognitivismo, a aprendizagem se configura como uma construção individual influenciada pelo meio em que o aprendiz está inserido e com o qual estabelece intercâmbios. Neste cenário, as mídias e a informática isoladamente, mesmo cumprindo adequadamente o seu

papel, não estabelecem condição suficiente para a ocorrência do aprendizado porque a participação voluntariosa do aprendiz é também uma condição primária. É necessário que ele esteja interessado em aprender e isso nem as informações e nem os recursos tecnológicos são capazes de promover (WANZIN; ULRICH, 2004, s/p).

A emergência da tecnologia computacional na década de 1950-60 propiciou a compreensão do funcionamento da mente em analogia ao funcionamento do computador. “A comparação da mente humana com a estrutura básica de um computador estabeleceu como novo paradigma o modelo de processamento da informação” (FILATRO, 2004, p. 81). Nesse sentido a mente registra os dados sensoriais e os recupera conforme suas necessidades. Todo esforço reside em compreender as representações do mundo externo bem como o funcionamento da memória na retenção dessas informações (FILATRO, 2004).

Quais as implicações para o hipertexto considerado sob a ótica do cognitivismo? Como ocorre o desenvolvimento da produção do conhecimento pautado por uma atitude individual e passiva do aprendiz?

O hipertexto analisado pelo viés da teoria cognitivista pode assumir ares de um messianismo redentor da educação já que, segundo essa concepção, basta o acesso a informação para que a aprendizagem ocorra automaticamente. Se a pessoa for capaz de estabelecer as associações de forma adequada não encontrará qualquer dificuldade em significar as aprendizagens produzidas (RÜDIGGER, 2004).

É importante mencionar que a tecnologia perde seu caráter de produto, artefato humano, isto é, algo fruto de uma prática social e cultural, e passa a gozar de um *status* ontológico autônomo, como algo que existe por si, que se autoproduz e reproduz sem necessitar da ação humana. Essa visão remete a uma nova forma de fetichismo, similar àquela descrita por Marx em que as mercadorias são compreendidas independentemente de quem as produziu como causa de si mesmas. É preciso compreender que,

O fetichismo tecnológico simplesmente é a forma de expressão contemporânea do fetichismo da mercadoria: em última instância, inclusive o maquinismo mais extraordinário, hoje ainda, remete ao sujeito humano em condições sociais determinadas, embora nada assegure que seja assim definitivamente (RÜDIGGER, 2004, p.65).

Vale ressaltar, portanto, que o hipertexto mesmo em sua expressão veiculada por tecnologias digitais é uma relação entre pessoas. Mesmo sendo uma relação tecnologicamente mediatizada, não é possível desvincular os artefatos técnicos e os conteúdos veiculados de quem os pensou e os produziu. Por isso é que se pode afirmar

que mais que uma relação homem-máquina o hipertexto é uma relação social entre sujeitos histórica e socialmente contextualizados.

Os estudos das recentes ciências cognitivas também consideram que

não se pode mais discutir o problema da informação e da comunicação sem compreendê-lo também como questão cognitiva, isto é, relativa ao modo que nossa cognição, incluindo nela a atividade cerebral, opera o processo de produzir, transferir e manter informações (LOPES, 2004, 17).

Essa influência em Pierre Lévy é visivelmente percebida quando ele reflete sobre o problema do erro e da irracionalidade:

Como explicar esta irracionalidade natural? Poderíamos dar conta dela através da hipótese da "arquitetura" do sistema cognitivo humano (por analogia com a arquitetura de computadores). Nossa atenção consciente ou nossa memória de curto prazo poderiam processar apenas uma quantidade mínima de informação a cada vez. Nosso sistema cognitivo ofereceria muito poucos recursos aos "processos controlados". Por outro lado, a memória de longo prazo disporia de uma enorme capacidade de armazenamento e de restituição pertinente dos conhecimentos. Nesta memória de longo prazo, a informação não se encontraria empilhada ao acaso, mas sim estruturada em redes associativas e esquemas. Estes esquemas seriam como "fichas mentais" sobre as situações, os objetos e os conceitos que nos são úteis no cotidiano. Poderíamos dizer que nossa visão de mundo, ou nosso modelo de realidade, encontram-se inscritos em nossa memória de longo prazo (LÉVY, 1993, p.153).

2.3 Concepção sócio-histórica do hipertexto

A concepção sócio-histórica do conhecimento investiga o mundo a partir das relações concretas entre os seres humanos. Essas relações ocorrem a partir de um contexto específico privilegiando em sua análise as interações de sujeitos históricos. A compreensão do ser humano, nessa perspectiva, leva em consideração a sua ação nos mais diversos espaços culturais das quais participa, precedida de suas identidades específicas e do lugar social que ocupa na sociedade. Sob essa ótica o ser humano é sempre investigado a partir de sua situação social concreta e de suas relações, e não de um dado estatístico ou abstrato, mas de um sujeito contextualizado no dinamismo histórico (FREIRE, 2003).

Dessa forma torna-se necessário compreender os processos históricos e as relações sociais de antagonismo e cooperação que mobilizam o desenvolvimento da

civilização humana, buscando interpretá-las sob a ótica da realidade material e da produção simbólica socialmente mediada.

Sob essa perspectiva, compreende-se que a lógica hipertextual está presente nos mais diversos campos da ação humana, pois, a sociedade é composta pela multiplicidade de grupos sociais que possuem suas cosmovisões, ideologias, processos comunicacionais, representações sociais, que se relacionam e constroem o tecido social.

Nesse sentido, uma das principais características do hipertexto é a heterogeneidade. Ela se manifesta quando diferentes linguagens se fazem presentes em uma produção discursiva produzindo sentidos diversos. Ocorre dessa forma uma espécie de hibridismo resultante da presença de elementos de diferentes naturezas que se articulam para que emirjam significados para uma constelação de sujeitos.

Dessa forma, o hipertexto, como veremos a seguir, manifesta-se na produção cultural como um elo entre os sujeitos sociais. Cabe destacar, portanto que são múltiplas as ocorrências do hipertexto sob essa lógica especialmente no que diz respeito à produção cultural e de modo específico os textos/discursos conforme nos referimos anteriormente.

São muitas as manifestações hipertextuais sob essa ótica. Em *S/Z*, (1992) obra na qual Roland Barthes desconstrói o romance *Sarrazine* de Balzac surge a referência a um tipo ideal de texto em que o papel de leitor e de autor são inseparáveis. Nesse texto, diferentes tramas sobrepõem-se sem que alguma delas ocupe um papel central. É um texto que não tem começo ou fim, pode-se acessá-lo de qualquer ponto e o seu significado nunca está dado de antemão, pois o leitor/autor é que vai construindo o sentido de sua construção/leitura (BARTHES, 1992). Essa mesma forma de leitura é abordada por Landow (1995, p. 59) quando discute a pertinência de usar o termo leitor no hipertexto eletrônico. Nesse caso, o leitor comporta-se como autor, é ativo no processo e pode, a qualquer, momento, acrescentar novos nexos, ligando o texto atual a outros textos estabelecendo relações de concordância, divergência e complementaridade.

Barthes classifica os textos em legíveis e escrevíveis. Nos textos legíveis, o leitor apenas consome o que já está posto de antemão, frui a leitura e procura desvendar o sentido do texto a que tem acesso. Os textos escrevíveis, por sua vez, convidam o leitor a participar de sua construção. Para Barthes (1992), o que está em jogo é a possibilidade do leitor ser um produtor do texto, que propõe sentidos e não é apenas ser um usuário ocioso e intransitivo. Ao leitor não caberia o papel apenas passivo da aceitar ou refutar o texto, mas de produzi-lo, reescrevê-lo a partir de seu ponto de vista. Não há interpretação correta de um texto, pois todo texto é ele uma interpretação. E o leitor, por meio de

acréscimos, supressões, referências, pode compreender de que trama o texto é construído. O texto dessa forma é infinito já que é o suporte para seu constante reconstruir.

O texto dessa forma abre-se para o inacabamento. Não há uma obra inaugural que seja cânone. Isso ocorre por que

O texto foi sendo visto não mais como um produto acabado, mas como produtividade, não mais como um conjunto de significados, mas como uma 'galáxia de significantes'. No 'texto ideal' reescreveu, de que fala Barthes, as palavras devem funcionar como 'lexias' que remetem umas às outras e não como unidades estabilizadas de sentido. Esse texto, dizia ainda Barthes, deveria proporcionar múltiplas entradas e múltiplas saídas (WANDELLI, 2003, p 28-29).

Mesmo sem se referir explicitamente ao hipertexto, Foucault aborda a idéia de que em um livro é muito improvável determinar quais são as suas fronteiras. Apesar de, em sua análise, se referir ao discurso como uma corrente de sentidos em que não se pode determinar um início e um fim, sua reflexão se adéqua ao conceito de hipertextualidade quando afirma que

as margens de um livro jamais são nítidas nem rigorosamente determinadas: além do título, das primeiras linhas e ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede. Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza a um pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos (FOUCAULT, 2007, p. 26).

Júlia Kristeva (1974) propõe o tema da intertextualidade, isto é, a propriedade que um texto tem de buscar a referência em outros textos dialogando com eles, refutando-os ou corroborando-os. A intertextualidade pode ser interna quando um texto refere-se a passagens dentro do mesmo texto ou externa quando busca na obra de outros autores as referências para o diálogo por que

[...] ler um texto é reencontrar os gestos têxteis que lhe deram o nome. Ler consiste em selecionar, resumir, hierarquizar, esquematizar, tendo em vista a construção de uma rede de relações internas e externas ao texto — intertextualidade. Todo texto se reporta a outros textos, mas também a uma imensa reserva flutuante de signos, imagens e desejos que nos constituem e que contribuem para a construção de seu sentido (PARENTE, 1999, p 87).

A intertextualidade se faz presente em um texto/discurso quando se refere a outros discursos. Ao entrar em contato com um discurso um interlocutor o faz a partir de suas experiências prévias. Essas experiências prévias de compreensão dos discursos com os quais já teve contato, que serão fundamentais para compreensão do sentido, expressam o caráter intertextual de toda linguagem. Cada sujeito social é ele mesmo um nó na trama do grande intertexto produzido pelos sentidos já vivenciados e pelas expectativas futuras.

Entendemos que o hipertexto amplia as possibilidades de interatividade e intertextualidade, trazendo mais do que um emaranhado de textos que se interconectam e que podem ser lidos na ordem que o leitor escolher. Um ambiente hipertextual pode combinar diversas linguagens e, por apresentar uma estrutura que não hierarquiza os textos, democratiza o espaço da expressão, ao possibilitar que imagens recebam o mesmo tratamento ou tenham o mesmo status que o texto verbal escrito.

Um texto, portanto, transcende suas fronteiras e concretiza-se como uma emergência significada por alguém situado historicamente e socialmente que interpreta, dialoga com outros para produzir significados e sentidos. É óbvio que nem todo texto tem essa propriedade, pois a pessoa que o produz nem sempre está aberta a esse diálogo ou em algumas situações pode colocar-se em construir uma recepção do sentido dominante (STUART-HALL, 2008 p. 377-378) ou mesmo negar a alteridade do sentido do texto com o qual se relaciona. Contudo, não se pode negar essa potencialidade.

2.4 Dialogismo e polifonia: uma leitura do hipertexto pelo olhar bakhtiniano

Um primeiro esclarecimento. Bakhtin jamais teve em seu horizonte de reflexão o hipertexto tal qual o discutimos até aqui. Qualquer transposição mecânica da hipertextualidade para o pensamento bakhtiniano seria um equívoco intelectual e acadêmico. Contudo, pelo caráter de abertura e inconclusividade de seu pensamento determinadas categorias como o dialogismo e a polifonia carregam em si potencialidades que podem ser exploradas na interface com a lógica hipertextual.

O dialogismo é o princípio que dá unidade ao constructo teórico bakhtiniano. “Essa noção funda não só a concepção bakhtiniana da linguagem como é constitutiva de sua antropologia filosófica (FIORIN, 2006, p. 18)”. O diálogo carrega em si o caráter de evento único e irrepetível, pois só adquire sentido na interação entre os interlocutores. Bakhtin fundamenta assim a sua teoria da linguagem porque compreende que

A língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estrito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (FIORIN, 2006, p. 18-19).

O dialogismo ocupa essa posição privilegiada na obra de Bakhtin porque em seu horizonte de reflexão esteve muito presente a problemática da relação entre o “eu e o outro” (STAM, 2000, p. 19). Não se trata da relação de duas mônadas absolutamente separadas entre si como opostos que se contradizem (EMERSON; MORSON, 2008, p. 68). Os indivíduos não formam mônadas completamente determinadas ocupando um determinado lugar fixo. Sempre se é meio para o outro, e é nessa desordem que se dá uma relação de fronteira entre as particularidades de nossa experiência individual e a auto-experiência dos outros (STAM, 2000, p. 19), porque a consciência não é um território soberano, mas um evento social e linguisticamente constituído, isto é,

a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social (BAKHTIN, 1986, p. 114).

A forma como Bakhtin analisa a relação dialógica entre o “eu e o outro”, de acordo com Stam (2000, p. 17), apresenta analogias com as teorias de Heisenberg e Einstein. O outro sempre é visto a partir de um determinado lugar como defende a teoria da relatividade do último, ou seja, a observação está diretamente vinculada ao *locus*, ao espaço e tempo ocupado pelo observador e por outro lado, como defendia o primeiro, a própria observação modifica o fenômeno observado. Nem sempre aquilo que o *eu* vê pode ser visto pelo outro e vice-versa. É preciso que entre ambos ocorra a interação dialógica para a autocompreensão mediada pela alteridade. A visão de mundo assim se amplia e abre o espaço para a criatividade visto que

A idéia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as idéias dos *outros* é

que a idéia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas idéias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, idéia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce viva a idéia (BAKHTIN, 1997, p. 86).

A concepção dialógica da linguagem apóia-se na compreensão da interação discursiva como um evento comunicacional. Ao contrário das correntes positivistas e estruturalistas da linguagem que predominavam em seu tempo, Bakhtin(2003), afirma que é no processo de interação, no evento da fala viva, entre dois interlocutores que é possível a construção de sentido. Essa posição se contrapõe às teorias lingüísticas defendidas por Saussure que desprezava a fala por seu caráter pouco sistematizado e buscava no sistema da língua, em sua estrutura o elemento chave da interpretação do fenômeno lingüístico (BRAITH, 1999)

Enquanto Bakhtin via na linguagem um evento único e irrepitível, Saussure buscava compreender a língua a partir de seus elementos básicos, reiteráveis, e da combinação entre eles, uma vez que, *a priori*, seu significado já estava dado. Bakhtin critica essa visão chamando-a de abstrata porque tirava o dinamismo da linguagem. A interação entre dois interlocutores concretos, segundo Bakhtin, é a condição necessária para a construção de um sentido, para a comunicação e essa interação é um evento que não se deixa classificar de forma estanque e abstrata (STAM, 2000, p. 29-30).

Se para Saussure palavras e frases, são considerados o *corpus* da língua, Bakhtin, em contraposição, defende que o elemento concreto e base de toda e qualquer interação é o enunciado: implicando em uma relação com outro interlocutor que assume uma ativa posição responsiva (BAKHTIN, 2003).

Dessa forma, o enunciado está inserido no contexto social do qual emerge, é emoldurado pela entonação expressiva de quem o pronuncia. Em sua recepção ocorre uma resposta que é um novo enunciado e assim por diante, de tal forma que a apropriação de um determinado discurso nunca é uma transmissão mecânica entre dois interlocutores, mas uma apropriação criativa que implica concordância, discordância, conflito, negação.

O caráter de evento, de irrepitibilidade, de um enunciado se justifica visto que o contexto em que ele foi pronunciado não é o mesmo, a entonação expressiva é diferente pois as pessoas mudam e nunca respondem de modo igual a diferentes enunciados (EMERSON e MORSON, 2008, p.142). Nesse sentido, é preciso compreender que

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época (BAKHTIN, 1986, p 68).

Por contar com a participação de um sem número de vozes em um determinado tema a relação dialógica pode ser também polifônica. A polifonia representa a possibilidade de que

o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN 1997, p.195).

A polifonia fundamenta-se em uma visão dialógica da verdade e em uma posição especial de quem enuncia essa percepção de verdade (EMERSON e MORSON, 2008, p. 250). A polifonia caracteriza-se como um evento em que várias consciências se encontram dialogando sem necessariamente finalizar essa interlocução. Nesse sentido, diferentes vozes sociais se fazem presentes cuja riqueza de pontos de vista e ideologias oferecem ao discurso ilimitadas alternativas de sentido.

Em oposição à polifonia, o discurso monofônico não reconhece a multiplicidade e não dá voz ao outro. Impera nessa visão o *topos* autoritário e reducionista que tudo vê e tudo comunica sob uma concepção totalitária e fechada de verdade.

2.5 Os gêneros discursivos

O tema dos gêneros discursivos apresenta-se como uma fecunda possibilidade de investigação nos diferentes campos da pesquisa em ciências humanas. Visto de diferentes ângulos o termo apresenta-se polissêmico e, portanto, no centro de diversas controvérsias. Abordaremos, a seguir, os gêneros a partir do arcabouço da teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin. Procuraremos, também, estabelecer interfaces entre os gêneros do discurso e o processo de aprendizagem mediado pelo diálogo e pela polifonia. Nesse sentido, não poderíamos deixar de lado a emergência de novos gêneros surgidos a partir das transformações tecnológicas dos últimos 50 anos e de sua influência no campo mais amplo das relações sociais e de modo específico no processo de ensino aprendizagem.

A problemática dos gêneros esteve presente durante quase toda a produção intelectual de Mikhail Bakhtin. Para Rodrigues (2004), desde a obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” Bakhtin já tratava dessa temática. Com o crescimento do interesse pela obra de Bakhtin no meio acadêmico ligado especialmente à lingüística e aos estudos literários os gêneros discursivos passaram a ser tratados de diferentes formas, tendo por vezes, inclusive, sido abordados como um campo abstrato da lingüística, o que sempre foi combatido por Bakhtin. Isso ocorre porque Bakhtin

ressignifica a noção de gêneros do discurso, retirando-a do domínio da arte e de uma abordagem formal, para introduzi-la no seio das relações sociais e articulá-la às situações de interação das diferentes esferas da comunicação social (RODRIGUES, 2004, p. 421).

Os gêneros se inserem na questão mais ampla do dialogismo bakhtiniano. Como pudemos ver anteriormente, a linguagem na ótica bakhtiniana não é um evento abstrato situado em um sistema amplo cujos sentidos já foram propostos. Para o estudo da comunicação, Bakhtin não reconhece nos seus elementos reiteráveis e fixos, tais como a palavra, a gramática, o léxico, uma base adequada para análise. Pelo contrário, investiga o processo vivo da linguagem em seu acontecer por meio do discurso. A linguagem só pode ser objeto de estudo se partir dos eventos comunicacionais concretos: uma conversa na rua, um bilhete de recado, uma discussão política ou esportiva, uma ordem recebida por alguém. É nesses eventos que é possível compreender a dinâmica da comunicação.

A interação verbal ocorre sempre por meio dos gêneros do discurso. Não há processo comunicacional que não recorra a um determinado gênero. Pois,

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação seria impossível (BAKHTIN, 2003, p.283).

Os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciados que são utilizados em determinada esfera da língua (BAKHTIN, 2003, p.262). São construídos socialmente e permitem que a interação comunicativa possua sentido para seus interlocutores.

Os gêneros do discurso fazem da linguagem um fenômeno eminentemente social. A aquisição da língua se dá sempre por meio da inserção em um grupo social portador de cosmovisões que fazem a mediação de suas interações discursivas por meio

dos signos ideológicos. A palavra como elemento da lingüística, como expressão gramatical ou lexicológica é sempre neutra. É o seu uso em uma situação social de interação lingüística que poderá lhe conferir sentido. Portanto, quando entra em contato com a linguagem e, conseqüentemente produz seu pensamento e sua subjetividade todo sujeito social relaciona-se com uma série de palavras que não são neutras, mas que possuem um sentido, são expressão de uma ideologia relevante para o grupo que a utiliza.

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou desprovida das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz do outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada (BAKHTIN, 1997, p. 203).

Os gêneros discursivos promovem a organização do discurso, isto é, fazem com que aquilo que é dito, seja dito de tal modo que possa ser compreendido por um interlocutor. Há tantos gêneros do discurso quanto possam ser criados pelo ser humano para mediar sua comunicação com os outros. Por isso na medida em que se aprende a usar determinado gênero do discurso a compreensão da realidade é ampliada por essa conquista.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em *termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN, 2003, p.282, *grifos do autor*).

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...], uma determinada construção composicional, prevemos o fim [...] (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Os gêneros por organizarem a forma como nos comunicamos linguisticamente com os outros são no fundo a forma como pensamos. “Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis (BAKHTIN, 1986, p. 118)”. Não se apreende a realidade externa para expressá-la por

meio de um determinado gênero, mas é o gênero que possibilitará a compreensão dessa realidade e sua comunicação ao outro.

Sendo o gênero uma construção social mediada pela linguagem,

[...] todo o itinerário que leva a atividade mental (o "conteúdo a exprimir") à sua objetivação externa (a "enunciação") situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ele se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (BAKHTIN, 1986, p. 117).

Na conclusão dos "Problemas da poética de Dostoievski" (1997), Bakhtin ao se referir ao gênero polifônico romanesco assinala de modo mais claro essa condição do gênero enquanto forma de pensamento quando afirma que

Parece-nos que se pode falar francamente de um *pensamento artístico polifônico* de tipo especial, que ultrapassa os limites do gênero romanesco. Este pensamento atinge facetas do homem e acima de tudo, *a consciência pensante do homem e o campo dialógico do ser*, que não se prestam ao domínio artístico se enfocados de *posições monológicas*. (BAKHTIN, 1997, P. 273, *grifos do autor*).

2.5.1 O enunciado como elemento base dos gêneros discursivos

A língua materializa-se por meio dos enunciados. Estes podem ser orais ou escritos¹. Um enunciado é composto por seu conteúdo temático, isto é, refere-se a um domínio de sentido de determinado campo da vida social. Por exemplo, em uma conversa informal entre dois torcedores, a discussão sobre a rodada de futebol do final de semana. O segundo elemento do enunciado é o seu estilo de linguagem que usa os recursos gramaticais e lexicológicos e fraseológicos (BAKHTIN, 2003, p. 261). Por exemplo, uma conversa informal dificilmente utilizará a colocação pronominal mesoclítica, o que já é mais comum em um texto escrito segundo a norma culta da língua. Por fim tem-se a construção composicional do enunciado que reflete a forma como esse enunciado é organizado ou estruturado se por meio de um texto humorístico, de um diálogo informal ou de um tratado filosófico.

¹ O termo escrito pode se referir a qualquer forma de registro material ou eletrônico.

Cada enunciado está inextricavelmente relacionado a um campo da atividade humana. Dessa forma, o enunciado é determinado pela especificidade comunicacional de um determinado domínio social. Por isso ele é utilizado levando-se em conta certa estabilidade dos tipos de enunciado que esses campos da comunicação produzem. Os gêneros do discurso como já dissemos anteriormente são esses tipos **relativamente estáveis** de enunciados que cumprem uma função comunicativa em um contexto específico que lhe confere sentido. São estáveis porque se fundam em experiências passadas de onde buscam sua materialidade e são relativos porque podem produzir novos gêneros baseando-se nos já dominados.

O enunciado é único e irrepetível. Isso significa, como já tivemos a oportunidade de demonstrar anteriormente, que só pode ocorrer por meio do diálogo entre dois interlocutores e nunca na forma de um conjunto de regras gramaticais por exemplo. Essa interação verbal só adquire sentido naquele exato momento pelo seu contexto social e subjetivo, pela entonação expressiva dos interlocutores pelas intenções e cosmovisões ali mobilizadas. Para Bakhtin é só no evento do diálogo que o enunciado se efetiva

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (BAKHTIN, 2003, p. 274).

Os enunciados são dialógicos: compreendem sempre a réplica do interlocutor. Bakhtin afirma que a idéia comumente aceita em sua época de que há por um lado um emissor ativo que comunica uma mensagem, a organiza para que tenha sentido e gere uma resposta tal qual ele projeta, por um lado; e de outro, um receptor passivo que assimila o conteúdo dessa mensagem e age conforme o desejo do emissor não passa de ficção. Essa crítica ele endereça a Saussure, mesmo reconhecendo que haja momentos da comunicação em que isso ocorra, por mais passiva que seja a atitude do receptor ele sempre reelabora a mensagem, concorda com ela, mas, à sua maneira, e produz dessa forma um sentido que não estava nos planos do emissor dando um caráter de atividade à recepção. Na relação entre dois interlocutores

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte forma-se ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da

primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora seu grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte torna-se falante (BAKHTIN, 2003, p.271).

A resposta de um ouvinte pode ser imediata, no ato da interlocução mesma; pode também permanecer na consciência de um interlocutor e, de tempo em tempo, se manifestar. Essa segunda forma de resposta é chamada por Bakhtin de compreensão responsiva de efeito retardado. Em algum momento posterior a compreensão responsiva se manifestará por meio do discurso ou da ação de quem ouviu e entendeu ativamente.

Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Tudo que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutantis*, ao discurso escrito e ao lido (BAKHTIN, 2003, p.272, *grifos do autor*).

Os enunciados não são criados a partir do nada. Eles estão inseridos na cadeia comunicativa com outros enunciados que os precederam. Não há um falante que seja uma espécie de Adão mítico da linguagem. Para Bakhtin (2003, p. 300), todo enunciado está impregnado de outros pontos de vista, cosmovisões, teorias, preconceitos que o precederam. Dessa forma,

o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Porém, segundo Bakhtin (2003), um enunciado não está ligado apenas aos que o precederam. Ele busca também estabelecer elos aos seus precedentes por que

Ao construir meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa, por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Na composição do enunciado, o enunciatário partilha de um determinado conjunto de ideologias, ou procura compreender as ideologias do destinatário de seu enunciado. Essa compreensão é necessária para que um determinado enunciado esteja inserido no gênero que será utilizado e assim se ocorra a comunicação. O enunciatário terá condições de assim provocar em seu interlocutor uma ativa posição responsiva.

Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida real a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero (BAKHTIN, 2003, p. 301).

A questão da ideologia ocupa um papel chave na obra de Bakhtin. Sendo a comunicação um evento em que diferentes vozes sociais constroem um sentido e um significado no ato do dialogismo propriamente dito, é a ideologia que permite com que certo sentido prevaleça. No centro dessa questão está o signo. Em si mesmo o signo é neutro mas pode se revestir de ideologia porque

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico* (BAKHTIN, 1986, p. 31).

Na análise do signo, Bakhtin (1986) defende a sua emergência a partir do processo de interação individual. Forma-se, portanto, uma cadeia ideológica em que diversas consciências individuais vão se ligando umas às outras. Nesse sentido, não se trata mais de um psiquismo, mas de uma relação social em que a consciência se constrói na medida em que esteja impregnada de conteúdo ideológico. Dessa forma Bakhtin compreende que

o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação (BAKHTIN, 1986, p. 33).

A ideologia promove o dinamismo da comunicação. Se todo e qualquer sentido já estivesse dado, isto é, que fosse aceito pacificamente pelos grupos sociais minoritários bastaria que se estudasse os manuais de filologia para a compreensão dos fenômenos lingüísticos. Fora da arena das tensões das lutas sociais o signo está morto. Bakhtin chega a afirmar que “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes (1986, p. 46). É pelo conflito dos índices de valor que os diferentes grupos sociais dão ao signo a partir de suas ideologias que a comunicação conhece seu verdadeiro significado. Por isso é que Bakhtin afirma que

aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente (BAKHTIN, 1986, p. 47).

Em conseqüência disso, pode-se afirmar que classe social e comunidade semiótica não se confundem. A comunidade semiótica é o grupo social que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. As classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, como afirma Bakhtin, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios.

Para Bakhtin (2003), as frases e as orações são elementos abstratos da língua, unidades convencionais desse sistema; os enunciados, por sua vez, são elementos concretos do discurso. O enunciado diferencia-se da frase e da oração, pois se caracteriza pela alternância de seus sujeitos. Como todo enunciado sempre implica em uma réplica, seus interlocutores alternam-se no diálogo. É essa alternância que garante o dinamismo e a interação. Em uma frase ou oração vistas como unidades isoladas do sistema da língua essa alternância não ocorre. A oração por si só não pode garantir um sentido tendo em vista que não provoca uma ativa posição responsiva por parte de um interlocutor. Portanto, quando determinado conteúdo entra em relação dialógica com um leitor que se posiciona por meio de uma compreensão ativa de seu sentido já não se fala mais da língua enquanto sistema abstrato, mas de um enunciado produzido como um evento singular dotado de sentido.

2.6 O papel do outro no evento enunciativo como uma relação ética

A visão da língua como uma prática comunicativa social que se efetiva por meio de enunciados, conforme vimos, só é possível pelo reconhecimento do papel do *outro* como sujeito essencial dessa relação. Sem esse outro não é possível o enunciado e conseqüentemente a linguagem e a subjetividade. Essa constatação remete a um dos elementos mais importantes do constructo bakhtiniano que é a dimensão ética da responsabilidade pelo discurso. Furtar-se ao discurso, ao diálogo e à interação é negar a própria vida pois, viver é estar no diálogo, no mundo das palavras do outro porque

toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...], a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (BAKHTIN, 2003, p. 379).

A teoria do romance polifônico que Bakhtin elabora para descrever a forma como o escritor russo Fiódor Dostoievski criava suas obras é a base para esse raciocínio. Para Bakhtin, Dostoievski ao criar esse gênero do romance permite que se veja a relação com o outro sem que o eu precise reduzi-lo à idéia de um *outro-para-mim* transformando-o em objeto para a consciência do eu. Bakhtin assim define essa situação

Consideramos a criação do romance polifônico um imenso avanço não só na evolução da prosa ficcional, ou seja de todos os gêneros que se desenvolvem na órbita do romance, mas, generalizando, também na evolução do *pensamento artístico* da humanidade (BAKHTIN, 1997, p. 273, *grifos do autor*).

A contribuição desse gênero do discurso foi tornar possível que diferentes vozes e consciências se manifestem sem que precisassem se anular sob a consciência totalizante do autor. Dessa forma, é possível falar de uma ética de respeito à alteridade do outro.

Essa visão de responsabilidade pelo outro está presente, também, na obra de Emmanuel Lévinas, pensador lituano contemporâneo de Bakhtin, que também foi leitor de Dostoievski. Lévinas (1988) propõe uma ética da alteridade porque a relação ao outro é uma relação de responsabilidade. Essa relação se dá face-a-face com o outro e começa desarmada de intermediários neutros. Para Lévinas, nesse encontro não é possível recorrer a um elemento neutro que permita uma relação mediatizada, seja por meio da relação econômica, política, científica e que anularia a interação imediata por meio do discurso, da palavra. Ele procura evitar olhar o outro panoramicamente como quem vê de cima e pegá-lo de emboscada. A única possibilidade de relação metafísica se realiza eticamente face-a-face como discurso (LÉVINAS, 1988).

A relação entre o eu e o outro em Lévinas é assimétrica. O outro está sempre em uma posição pela qual não posso abarcá-lo pelo meu pensamento e assim não reduzi-lo ao que posso pensar dele, ele sempre transcende à minha capacidade de torná-lo objeto de minha consciência. Esse cuidado em evitar totalizações que façam do outro um outro-eu está no cerne da obra de Lévinas. “A correlação é uma categoria que não basta à transcendência [...], o que me permito exigir de mim próprio não se compara ao que tenho o direito de exigir de outrem (LEVINAS, 1988 p 41)”.

A relação com o outro se dá de forma gratuita, não espero nada dele mas me sinto responsável por sua vida. Não se trata de uma ética convencional baseada no dever na obrigação, mas um ato de responsabilidade como resposta ao apelo do outro.

O conceito de *dês-interesse* (*dês-inter-essement*) torna-se muito importante na obra de Lévinas. O *dês-interesse* coloca o indivíduo em uma situação de compromisso ilimitado, de responsabilidade absoluta como indivíduo, como único, um indivíduo ao qual o outro não pode substituir em sua responsabilidade (PONZIO, 2008, p, 210, *grifos do autor*).

A maneira como Lévinas aborda o outro em sua reflexão se aproxima e dialoga com a teoria da enunciação de Bakhtin. Em Bakhtin e Lévinas, segundo Ponzio (2008, p. 203) a relação “eu-outro” expressa-se no diálogo, e faz com que a alteridade se encontre no interior do sujeito. Nessa interação, a consciência do eu não possui qualquer privilégio ontológico “dado que a consciência é inseparável da linguagem, e a linguagem é de outros antes que se converta em ‘própria’, antes que se identifique com a própria consciência e expresse as próprias intenções, o próprio ponto de vista. (PONZIO, 2008, p, 203)”.

O respeito pela alteridade do outro toma-o como diferente e irredutível às categorias explicativas que o eu pode construir para esgotar seu sentido. Dessa forma, não há espaço para um discurso monológico em que por meio de um ato cognitivo uma consciência represente objetivamente o outro da relação. Não há reciprocidade entre o eu e outro, o que outro percebe de mim é muito mais do que eu percebo nele porque “a relação com o outro se entende como excedente, como superação do pensamento objetivado, como fora da relação sujeito-objeto e da relação de reciprocidade equivalente (PONZIO, 2008, p, 203)”.

Nessa relação ética com outro, dificilmente o eu retorna a si mesmo da mesma forma como era anteriormente a esse contato. Há um processo de compreensão que transforma os interlocutores do diálogo porque o sujeito da compreensão não pode

excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (BAKHTIN, 2003, 378).

2.7 Gêneros discursivos e o contexto educacional

Os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados. Essa ambigüidade entre o estável e o relativo parece paradoxal mas, é dessa forma que Bakhtin procura articular uma forma de relação sócio-comunicativa que necessita de elementos reiteráveis para permitir o diálogo, mas também garantir a dinâmica das transformações histórico-sociais que provocarão as mudanças nos gêneros. Porém, como enfatiza Fiorin,

O acento deve incidir sobre o termo *relativamente*, pois ele implica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito. Ademais, o vocábulo acentuado indica uma imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros (FIORIN, 2006, p. 64, *grifos do autor*).

Na medida em que as relações sociais se transformam, concomitantemente os gêneros discursivos se transmutam. Decorre disso, que os gêneros estão em constante mudança. Um período de grande desenvolvimento científico e tecnológico promove profundas alterações na forma como a sociedade se organiza. Por exemplo, o processo de intensa industrialização que provocou a migração de enormes contingentes para os núcleos urbanos e dessa forma produziu novas forma de sociabilidade. Essas mudanças transformam o modo como se dá a comunicação, como se organizam os gêneros do discurso ou provocam o surgimento de novos gêneros. O que assistimos na atualidade é a emergência das mediações tecnológicas especialmente aquelas ligadas à informática. Dessa forma, novos gêneros vão se constituindo.

A questão que se coloca aqui é qual a relação desses novos gêneros com os que os sucederam. Para os mais afoitos haverá uma substituição integral desses gêneros. Quando a televisão surgiu chegou-se a ventilar que o rádio desapareceria, quando o vídeo-cassete possibilitou que um filme pudesse ser visto em casa imaginou-se o fim do cinema, da mesma forma como se afirma que a internet pode levar ao fim dos jornais e revistas impressas. Todavia, a relação entre novo gênero e um antigo não é de aniquilação automática visto que

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz do que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível. [...] cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna-os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar sua *ingenuidade*. A influência dos novos gêneros contribui, na maioria dos casos, para a renovação e o enriquecimento destes (BAKHTIN, 1997, p. 274, *grifos do autor*).

Da mesma forma, o raciocínio se aplica às transformações que ocorrem no campo educacional, muitas das previsões futuristas, de que máquinas de ensinar substituiriam professores e professoras, não se confirmaram. Os novos gêneros discursivos estão aí a desafiar diariamente os educadores do mundo todo. Por mais que a internet tenha um enorme potencial educativo é preciso quem possa mobilizar esse conhecimento de forma que se possa trilhar o labirinto da hipertextualidade eletrônica.

De certa forma é preciso ensinar a usar os fios de Ariadne² para que a imersão labiríntica da leitura hipertextual se desenvolva de forma educativa e produza aprendizagens que sejam contextualizáveis nas práticas hodiernas, para que se possa ler o mundo com propriedade, para que se encontre um sentido no que se faz.

Na perspectiva da posição responsiva dos interlocutores, podemos incluir o processo de ensino e aprendizagem. Parafraseando Bakhtin, é possível inferir que a idéia de um professor ativo que planeja as atividades procurando produzir determinadas modificações no comportamento do aluno que recebe passivamente aquilo que o mestre lhe transmitiu é também uma ficção. Mesmo em uma aula magna, em que o professor pronuncia uma lição pode ocorrer a recepção ativa. Tudo é reelaborado e reconstruído a partir das experiências já vividas pelos educandos provocando neles uma série de tensões em relação ao que projetam em termos futuros. Se não for possível ao aluno contextualizar, em suas práticas, a temática desenvolvida, ele procura por meio da

² Conforme a mitologia, Teseu, um jovem herói ateniense, sabendo que a sua cidade deveria pagar a Creta um tributo anual, sete rapazes e sete moças, para serem entregues ao insaciável Minotauro que se alimentava de carne humana, solicitou ser incluído entre eles. Em Creta, encontrando-se com Ariadne, a filha do rei Minos, recebeu dela um novelo que deveria desenrolar ao entrar no labirinto, onde o Minotauro vivia encerrado, para encontrar a saída. Teseu adentrou o labirinto, matou o Minotauro e, com a ajuda do fio que desenrolara, encontrou o caminho de volta. Retornando a Atenas levou consigo a princesa.

réplica, tirando suas dúvidas, interagindo com o professor, uma forma adequada de compreender ativamente o conhecimento tematizado.

Nesse processo de diálogo entre educador e educando é possível que se articule uma compreensão dialógica da verdade. Para isso o educador é provocado renunciar da posição de enunciador monológico e construir junto com o educando uma compreensão criadora de sentido. Essa compreensão se dá pela capacidade de o educando contextualizar em suas vivências, análises, discurso e atitudes o conhecimento tematizado. Abre-se, dessa forma, a possibilidade de uma compreensão dialética da verdade. Para Bakhtin,

O gênero se baseia na concepção socrática da natureza dialógica da verdade e do pensamento humano sobre ela. O método dialógico de busca da verdade se opõe ao monologismo *oficial* que se pretende *dono de uma verdade acabada*, opondo-se igualmente à ingênua pretensão que pensam saber alguma coisa. A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce *entre os homens*, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica (BAKHTIN, 1997, p. 109-110, *grifos do autor*).

Os gêneros discursivos primários são considerados simples porque se referem a situações discursivas em condições imediatas e são fundamentados naquilo que Bakhtin chama de ideologia do cotidiano. A ideologia do cotidiano se exprime na vida corrente e compõe-se da totalidade da atividade mental centrada nas relações cotidianas. É diferente das ideologias constituídas mas é nela que essas ideologias se renovam.

A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência. Considerando a natureza sociológica da estrutura da expressão e da atividade mental, podemos dizer que a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial, àquilo que se designa, na literatura marxista, sob o nome de "psicologia social". (BAKHTIN, 1986, p 119).

A aprendizagem dos gêneros primários se dá nas práticas comunicativas do dia a dia. Ocorre sem uma organização sistemática e se dá de forma espontânea. De certa forma, pode ser comparada ao senso comum ou ao bom senso. Quando nos referimos ao senso comum, não o fazemos de forma axiológica, como uma forma inferior de gênero. O senso comum é o campo onde se expressam as crenças e normas de ação que orientam a vida em sociedade, portanto é a base do agir humano. Por ser espontâneo esse grupo de gêneros é permeado por um rico repertório de representações sociais.

Os gêneros secundários são considerados complexos, pois se fundam em uma ideologia amplamente elaborada e são representados por enunciados científicos, artísticos, morais, filosóficos. Dessa forma, expressam uma relação de convívio em um sistema cultural em que há o predomínio da cultura escrita e são expressão de uma sociedade complexamente organizada. Sua origem está na apropriação e reelaboração dos gêneros primários que se fazem na comunicação discursiva imediata os quais perdem sua ligação com a realidade concreta (BAKHTIN, 2003, p. 263).

No processo de educação percebe-se claramente a passagem dos gêneros primários para os secundários. A escola desenvolve nos educandos a capacidade de mobilizar diferentes gêneros secundários tais como a escrita, a criação artística, a capacidade de argumentar a partir de um determinado referencial teórico uma opinião, entre outras possibilidades. Essa missão da escola é muito importante porque “a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundando fatalmente na vulgarização de todo problema (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Essa reflexão sobre a passagem dos gêneros primários para os secundários é tratada por um grupo de pesquisadores chamado Escola de Genebra que utiliza os gêneros como fundamento para construir estratégias didáticas de apropriação da escrita na escolarização de estudantes. Para que possamos apontar as discrepâncias entre essa tentativa de reduzir os gêneros a elementos reiteráveis da língua e a riqueza da teoria da linguagem em Bakhtin, expomos brevemente como esse grupo de pesquisadores compreende a noção de gênero.

Para Schneuwly (2007), um dos seus principais expoentes daquela escola, os gêneros discursivos são ferramentas de aprendizagem, isto é, fazem a mediação entre um determinado saber e as práticas educativas. Um instrumento é caracterizado, por um lado, como um artefato material ou simbólico que existe fora do sujeito que permite com que certos fins sejam possíveis por meio de seus usos. Por outro lado, há o sujeito utiliza esquemas internos para poder mobilizar uma série de competências para o uso desse objeto. Schneuwly defende que

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, esquemas de utilização (SCHNEUWLY, 2007, p. 24).

Dessa forma, segundo a concepção da Escola de Genebra, os gêneros do discurso seriam uma forma de construção de raciocínios mais elaborados na medida em que se utilizam os gêneros secundários para a produção da escrita. Essa aquisição não

se dá de forma espontânea, mas de forma sistematizada na escola. Segundo a tese de Schneuwly,

a gestão eficaz dos gêneros secundários pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção da linguagem que não funciona na 'imediatez' (comunicação espontânea, diz Bakhtin), mas que pode se basear na gestão de diferentes níveis, relativamente autônomos [...]. Isso significa a existência de níveis de decisão de operações discursivas transversais em relação aos gêneros (SCHNEUWLY, 2007, p. 24).

A escola seria, portanto, segundo essa concepção, o espaço em que ocorre a passagem do gênero primário, que é espontâneo e do qual se tem total controle, para o gênero secundário, que existe enquanto uma forma mais complexa de discurso e do qual a criança não está habituada a utilizar em sua comunicação cotidiana. Para Schneuwly (2007, p. 35-36), o surgimento de um novo sistema em que predominam os gêneros secundários será o ponto de partida para a reestruturação dos processos de comunicação que farão uma revolução em seu uso da linguagem. Para que essa revolução aconteça é preciso que ocorra a

- a autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário;
- possibilidade de escolha nesses diferentes níveis, em especial da perspectiva enunciativa, de unidades lingüísticas diversas, de planos de texto;
- possibilidade de combinação livre de gêneros e tipos (SCHNEUWLY, 2007, p. 24).

Os tipos e os gêneros poderiam, portanto, se combinar livremente para a produção de seqüências didáticas. Ocorre que os tipos textuais são formas estanques de classificação dos processos discursivos. Os tipos textuais designam a construção teórica pelo viés da lingüística, enquanto sistema, levando em conta a sua composição a partir de seus aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Os tipos textuais seriam a narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2002). Essa classificação possui um sentido e uma função pré-determinadas antes mesmo do evento de sua ocorrência. Portanto, dificultam abertura para um novo sentido a cada ato discursivo.

Dessa forma, há, segundo o exposto, uma contradição entre o caráter relativamente estável dos gêneros e a classificação estanque representada pelos tipos

textuais. Ao propor os tipos textuais como organizadores transversais dos gêneros, estes inserem-se no sistema da língua. Bakhtin é enfático quanto a essa possibilidade

O enunciado (produção de discurso) como um todo entra em um campo inteiramente novo da comunicação discursiva (como unidade desse novo campo) que não se presta à descrição e à definição nos termos e métodos da linguística – e em termos mais amplos da semiótica.[...] Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem lingüísticas (BBAKHTIN, 2003, p. 371).

Sob uma perspectiva hipertextual a sequencialização estanque que os autores propõem limita os gêneros discursivos a um elemento do sistema da língua, prevalecendo seus aspectos reiteráveis e abstratos. Para que haja efetivamente uma educação hipertextual é preciso que todas as possibilidades estejam abertas ao dialogismo.

Um desafio que se põe, portanto é justamente articular os diferentes gêneros do discurso de tal forma que possibilitem construções híbridas, maleáveis e dialógicas. Esse potencial pode ser explorado na EaD como veremos a seguir.

2.8 – EaD, hipertexto e Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Mais recentemente, com o desenvolvimento das TIC, a EaD passa a enfrentar novos desafios e abrir múltiplas possibilidades. A flexibilidade e capacidade de armazenamento e recuperação da informação por parte dos usuários de ambientes virtuais de aprendizagem se mostra como uma rica possibilidade em que diferentes gêneros discursivos podem ser mobilizados para uma aprendizagem eficaz.

As tecnologias da informação ao comporem uma rede de significados associados em permanente metamorfose são uma representação atual do hipertexto (FILATRO, 2004). E é nesse ponto que as TIC e a EaD interfaceiam-se com a concepção dialógica bakhtiniana da linguagem. Com a relativa facilidade de acesso às redes de informação materializadas na internet, a educação experimenta novas possibilidades. De modo especial, atualmente a educação online

se apresenta como uma ação sistemática de uso de tecnologias, abrangendo hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção de aprendizagem sem limitação de tempo ou lugar (FILATRO, 2004, 47).

Em termos ideais, a melhor educação online é a que faz uso das potencialidades da internet, seguindo a lógica das redes hipertextuais e interativas: livre exploração de recursos, conexão um-a-um, um-a-muitos, muitos-a-muitos, metamorfose dinâmica e descentralização de inteligência e de recursos (FILATRO, 2004, p. 52).

Com a internet de banda larga que permite o rápido acesso a bancos de dados – sonoros, textuais, imagéticos, videográficos – é possível construir diferentes teias hiper, inter e intratextuais. Em diversos setores da economia essas possibilidades são exploradas com enorme sucesso por bancos, empresas de comércio eletrônico, indústria do entretenimento, empresas de telecomunicações entre outros. Não seria diferente com a educação. Todavia, há que se ter o devido cuidado para não simplificar em demasia esses usos educacionais, pois, na aprendizagem ao manipular o mundo o ser humano se transforma a si mesmo (ARENDR, 2004). Não basta, portanto o acesso é preciso pensar de que maneira e qual a melhor forma de se operacionalizar esse aparato tecnológico para a construção do saber.

Com o advento da educação online, o núcleo do processo de ensino-aprendizagem tem seu centro gravitacional transformado. Se no modelo tecnicista é o professor quem está no centro, a partir de agora o interesse do aluno se torna mais relevante nesse processo. Para que o curso se mantenha interessante é preciso que os estudantes assumam a co-responsabilidade juntamente com os professores. A disciplina, o foco de interesse, a aprendizagem auto-organizada são muito mais produtivas do que as preleções de um mestre no “palco do sábio”. Nesse sentido se desenham novas trilhas pelas quais os alunos vão construindo seu conhecimento e partilhando com os demais suas experiências e vivências (PETERS, 2004). Nesse sentido muito mais que acumular uma série de saberes enciclopédicos é a contextualização e aplicação que se busca, produzindo aprendizagens significativas e implicadas.

Todas essas potencialidades se materializam na educação online nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sua concepção potencializa a convergência de múltiplas formas discursivas e processos de interação. Nesse sentido,

Um ambiente virtual de aprendizagem é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção do conhecimento, logo a aprendizagem. Entendemos por aprendizagem todo processo sociotécnico em que sujeitos interagem na e pela cultura, sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para a construção de saberes e conhecimento (SANTOS, 2003, p. 223).

Um AVA não é portanto, apenas uma ferramenta tecnológica. Dependendo da concepção de currículo e de aprendizagem que sustentam sua concepção, diferentes práticas e posturas, tanto pedagógicas quanto comunicacionais podem ser estabelecidas. Podendo gerar processos meramente instrucionais e tecnicistas até atitudes interativas e cooperativas, um AVA necessita, mais do que preocupação com as ferramentas tecnológicas, uma reflexão sobre o seu papel na formação de seus sujeitos. Dessa forma, quanto mais aberto, flexível e sujeito à construção coletiva maior são as possibilidades que ele introduz nos processos de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2003).

Uma pedagogia de ambientes virtuais de aprendizagem é caracterizada pela conectividade. Desse modo, a pedagogia moderna caracterizada por uma aprendizagem linear, lógica, sistemática, fechada seria suplantada por um currículo pós-moderno revestido de flexibilidade, sem um centro específico, fluído, substituindo as relações de causa e efeito por uma aprendizagem associativa e principalmente aberta para ser reconstruída reiteradamente (PETERS, 2004). Espera-se que os alunos nesses espaços sejam capazes de buscar o conhecimento a partir de seus focos de interesse, selecionando que tipo de informação que desejam, bem como tenham habilidade para organizar seu tempo e autodeterminação para cumprir com as suas tarefas. Tendo em vista que

Ao pensarmos o currículo utilizando-se da metáfora do hipertexto, podemos abandonar as famosas grades curriculares, com os pacotes de informações, pré-requisitos, dando lugar a uma construção colaborativa, através de múltiplas conexões com as áreas de conhecimento, permitindo a participação e a intervenção dos alunos no processo educativo. Sairemos da lógica de meros consumidores passivos, para praticar a autoria e a produção do conhecimento (BRITO ROCHA, 2005, p.145).

Por outro lado, as funções docentes também passam a ser desenvolvidas de outras maneiras. Não se trata mais de conduzir, mas de acompanhar a aprendizagem dos alunos, propor rotas hipertextuais sempre abertas para que todos colaborem em sua reconstrução, mediar discussões e principalmente contribuir para que a aprendizagem seja contextualizada e significativa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho de pesquisa pautou-se pela investigação das potencialidades de aprendizagem a partir de diferentes gêneros do discurso por meio da lógica hipertextual através da construção de processos dialógicos como forma de superar o discurso monofônico na educação. Visávamos contribuir para a formação de um pensamento crítico-reflexivo a partir da elaboração de processos de aprendizagem em ambiente de EaD de tal forma que o conhecimento produzido pudesse ser contextualizado nas práticas cotidianas dos educandos.

A estratégia teórica metodológica hipertextual, conforme já abordamos nesse trabalho, se configura em um espaço multifacetado, descentralizado, não linear de comunicação e interação entre os sujeitos sociais. Dessa forma, a lógica hipertextual possibilita diferentes leituras da realidade e de produção de sentido a partir do contexto sócio-cultural em que ocorre. Essa leitura produz-se inevitavelmente na tensão entre experiências socialmente vividas pelos sujeitos e suas expectativas futuras, resultando disso uma tomada pessoal de posição frente ao conhecimento produzido/comunicado.

Para os fins dessa pesquisa, nos orientaremos pela perspectiva da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico. Essa proposta se justifica pelo fato de que sendo o ser humano, produtor de seu contexto e sendo por ele agenciado é nesse movimento complexo e dinâmico das interações sociais que se produzem os sentidos possíveis e também é onde se dá a sua compreensão. Essa perspectiva teórico-metodológica mostra-se adequada para compreender os processos de comunicação sob a ótica da teoria enunciativa da linguagem, conforme a proposta de Mikhail Bakhtin, por respeitar seu caráter de evento único e irrepetível.

Para uma compreensão adequada inicialmente contextualizaremos essas perspectivas no campo da pesquisa nas ciências humanas e sociais e sua relação com o conhecimento produzido pela mediação do diálogo entre os seres humanos.

3.1 A pesquisa em ciências antropológicas

A ciência social moderna surge com intuito de emancipar o ser humano, mas se converte em uma forma de regulação, haja vista, que essa forma de conhecimento construiu-se sobre o colonialismo que transforma o outro em objeto. Nesse paradigma

epistemológico a ignorância é o caos e o conhecimento é a ordem (SOUZA SANTOS, 2000). Sob esse enfoque, o objetivo de toda forma de conhecimento é produzir uma ciência nomotética, capaz de traduzir em leis necessárias e universais os parâmetros de controle para ser aplicado a eventos futuros.

Em oposição a esse modelo vigente emerge o paradigma do conhecimento-emancipação. Do ponto de vista epistemológico, esse modelo, compreende que a ignorância é o colonialismo, isto é a redução do outro a objeto, e o saber é a solidariedade. Dessa forma,

Conhecer é elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (SOUZA SANTOS, 2000, 30).

A pesquisa no campo das ciências antropológicas, sob essa perspectiva, não enfatiza a produção e a descoberta de regularidades pautadas pelas noções de causa e de efeito, tais como se pode observar no positivismo, mas preocupa-se em construir uma compreensão plausível, aberta e multirreferenciada sobre os problemas vinculados ao fenômeno humano.

Em contraste com o paradigma positivista, a pesquisa qualitativa se caracteriza por defender “o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta (GONZÁLEZ REY, 2005, p.5)”. A realidade, portanto não se apresenta como um objeto ao nosso entendimento de forma mecânica e abstrata. Pelo contrário, trata-se do esforço em construir zonas de sentido que abrem a possibilidade de se aprofundar no assunto a ser pesquisado sem o desejo de esgotá-lo, produzindo novos espaços de inteligibilidade.

Um segundo aspecto da epistemologia qualitativa é a revalorização e “legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico (GONZÁLES REY, 2005, p.10)”. A forma como diversas situações objetivas da organização social influem nas pessoas só podem ser captadas através do sentido subjetivo que os sujeitos históricos produzem. Portanto, cada ser humano é um campo aberto para a investigação social.

Por fim, a epistemologia qualitativa compreende a pesquisa nas ciências sociais como “um processo de comunicação, um processo dialógico, característica essa

particular das ciências antropológicas, já que o homem, permanentemente, se comunica nos diversos espaços sociais em que vive (GONZÁLES REY, 2005, 13)". Os seres humanos expressam-se por meio da linguagem em suas múltiplas manifestações. Dessa forma a linguagem representa um dos caminhos mais seguros para a compreensão de como as pessoas atribuem sentido às suas vivências e suas práticas. Essa característica da epistemologia qualitativa torna a relação entre pesquisador e pesquisado condição necessária para o desabrochar da investigação nas ciências humanas. Revela, também, que a relação interativa entre ambos não é acidental mas, um elemento central no processo de produção do conhecimento. Nesse sentido,

"A emergência do sujeito, tanto do pesquisador como do sujeito pesquisado, legitima-se na consideração da pesquisa como processo de comunicação, que pretende facilitar a expressão autêntica dos sujeitos estudados (GONZÁLES REY, 2005, 36)."

Ao contrário do estudo dos fenômenos naturais, no qual os instrumentos têm uma importância central na busca do conhecimento, a pesquisa qualitativa investe suas energias na relação entre o investigador e o investigado e relativiza o instrumentalismo na pesquisa.

A tendência de valorizar um instrumento como fonte de legitimação da pesquisa pode produzir uma pesquisa alienada, pois, essa postura preocupa-se quase que exclusivamente com o instrumento adequado como se dessa forma fosse possível descobrir verdades até então veladas. O instrumento, nessa concepção de pesquisa, é colocado como uma mediação entre os sujeitos da pesquisa, tornando-se uma espécie de aval para garantir a sua objetividade. A pesquisa qualitativa não atribui ao instrumento essa centralidade pois, o foco da pesquisa não está nos instrumentos mas "nos sujeitos que serão pesquisados, nos contextos em que eles atuam e nas interações que caracterizam o processo de pesquisa (GONZÁLES REY, 2005, p.83)".

Dessa forma busca-se uma nova racionalidade. Habermas, dialogando com o pensamento de Max Weber, propõe uma nova forma de racionalidade não mais centrada na lógica meios-fins cujo principal objetivo seria colonizar o mundo da vida, mas voltada para a capacidade dos sujeitos do diálogo de construir um consenso sobre como devem ser produzidas as normas que fundamentam sua ação na sociedade. Essa racionalidade comunicativa recupera o caráter histórico das interações, pois é no evento da interação que se determinam as normas e o que poderá ser atribuído como responsabilidade e promove a emergência da pesquisa como interesse na emancipação por meio da reflexão.

Expressão dessa razão comunicativa “a razão aberta não é somente um método. É uma aptidão para elaborar sistemas de idéias, mas sistemas que não são dados como definitivamente estabelecidos e que podem ser remodelados (MORIN,2002, p.171)”. Portanto, uma investigação fundada nesse modelo de racionalidade aberta e comunicativa terá sua efetividade alcançada na medida em que puder mobilizar seus esforços para a compreensão dos sujeitos em sua realidade histórica e materialmente mediada pelo processo de comunicação.

3.2 A pesquisa na ótica sócio-histórica

Novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual emergem com a compreensão de que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem. Ao assumir o caráter histórico cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento (FREITAS, 2003, p.26). Nesse sentido uma pesquisa de orientação sócio-histórica articula a relação entre o pesquisador e o pesquisado construindo mediações que levem em conta o individual como *locus* de produção de sentidos em sua relação com o ambiente macro da cultura e das instituições tendo em vista que

Os objetos não são dados "em si", independentemente de todo contexto cultural. Contudo, não são construções *subjetivas* no sentido corrente da palavra, isto é, individuais: é justamente graças a uma maneira comum de vê-los e decrevê-los que os objetos são objetos. [...] Não posso descrever o mundo apenas com minha subjetividade; preciso inserir-me em algo mais vasto, uma *instituição social*, ou seja, uma visão organizada admitida comunitariamente (FOUREZ, 1995, p.49, *grifos do autor*).

Foram essas dimensões comunicativas que nos propusemos explorar em nossa pesquisa. Por isso, elegemos a abordagem metodológica sócio-histórica porque julgamos ser ela a mais coerente com os processos dialógicos explorados na investigação. Dessa forma, de acordo com reflexão de Freitas (2003), a pesquisa de orientação sócio-histórica se caracteriza, entre outros, por uma série de aspectos que nortearam o desenvolvimento do trabalho de pesquisa como veremos a seguir:

- Busca-se, na pesquisa, a compreensão dos sujeitos nela envolvidos e assim investigar o contexto que os comporta. Dessa forma “a fonte de dados é o texto

(contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social (FREITAS, 2003, p.27). Para que isso ocorra de forma satisfatória não se cria uma situação artificialmente. O evento é pesquisado em seu acontecer histórico.

- O que determina a construção das questões de pesquisa é a sua orientação para a “compreensão dos fenômenos em toda sua complexidade e em seu acontecer histórico (FREITAS, 2003, p.27)”. Não há, portanto uma preocupação em construir variáveis mensuráveis tal como no positivismo. Diferentemente de uma pesquisa de cunho positivista, que busca a precisão, para a pesquisa sócio-histórica “o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado (FREITAS, 2003, p.28).” Portanto, há a possibilidade dos sujeitos da pesquisa, pesquisador e pesquisado, refletirem, aprenderem e ressignificar-se no processo de pesquisa.
- Durante o processo de coleta de dados enfatiza-se a compreensão, “valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social (FREITAS, 2003, p.27-28)”.
- A atenção maior no fazer da pesquisa por parte do pesquisador está no processo de análise e compreensão das transformações e mudanças que ocorrem nas interações sociais “procurando reconstruir a história de sua origem e do seu desenvolvimento (FREITAS, 2003, p.28)”.
- No processo de investigação o pesquisador ocupa um papel central sendo um dos principais instrumentos da pesquisa. “Sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa (FREITAS, 2003, p.28)”.

Tomando por base a ótica da teoria enunciativa da linguagem concebe-se que a pesquisa é, portanto, uma relação entre sujeitos. A teoria da linguagem formulada por Bakhtin terá na interação dialógica um dos elementos essenciais no estudo dos fenômenos humanos. Sendo uma relação entre sujeitos a pesquisa adquire um profundo sentido ético, pois, o outro não é tratado como coisa, como objeto ou dado estatístico, mas é visto no contexto mais amplo de suas relações. Relações essas das quais o pesquisador não pode furtar-se na pesquisa. (FREITAS, 2003, p.28-29).

3.3 Estratégias Metodológicas

O desenvolvimento da pesquisa levou em conta o potencial das estratégias hipertextuais a partir dos gêneros discursivos para a construção de processos comunicativos dialógicos inseridos no universo educacional.

Emergiu do referencial teórico proposto por Bakhtin, e da temática dos direitos humanos a perspectiva sócio-histórica pois converge para análise qualitativa do dialogismo, polifonia, intertextualidade e heterogeneidade, a partir de diferentes gêneros do discurso. Compreendemos que pesquisador interagindo com os sujeitos envolvidos na pesquisa, constitui cada ato discursivo como um evento único em que se produz sentidos. Assim sendo, julgamos ser importante respeitar a dimensão alteritária do pesquisado, considerando-o em sua característica de outro, não reduzindo-o a objeto, mas interagindo com ele na condição de sujeito tanto quanto o pesquisador.

Para que se produza uma compreensão fecunda dos fenômenos é necessário ultrapassar a mera descrição dos eventos e buscar a forma pela qual ocorram as relações integrando o individual com o social (FREITAS, 2003, p.32). Em consonância com essa perspectiva é que a pesquisa, sob o viés sócio-histórico, constitui-se

em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social (FREITAS, 2003, p.33).

A teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin nos leva a considerar a investigação numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica, compreendendo que o campo nos confronta com eventos de linguagem marcados pela interlocução (FREITAS, 2003, p.34). Dessa forma constrói-se entre o pesquisador e o pesquisado uma interatividade dialógica, permitindo que haja entre ambos uma compreensão ativa e responsiva. Não ocorre a simples assimilação, mas um processo contínuo de respostas e alternância discursiva em que a produção de significados se mostra fecunda (FREITAS, 2003, p.34-35).

O conceito de exotopia é central para compreender essa interação entre os sujeitos da pesquisa. Para Bakhtin só o outro pode perceber de forma clara aquilo que eu não consigo ver em mim mesmo. Esse é o sentido da exotopia na pesquisa. O pesquisador procura compreender o mundo do pesquisado em uma relação de empatia, em um colocar-se no lugar do outro.

Porém se não ocorrer uma volta ao seu lugar, um retorno ao seu eu, o pesquisador se fundiria com o pesquisado e isso não acarretaria nada de novo, apenas uma identificação. Com a volta ao seu lugar o pesquisador pode através de réplicas constantes construir uma compreensão mais profunda do que se investiga. Nesse sentido

A compreensão bakhtiniana implica duas consciências, dois sujeitos, sendo, portanto uma forma de diálogo: consiste em opor ao interlocutor a sua palavra. Só na corrente dessa comunicação é que é possível que se construam sentidos (FREITAS, 2003, p.36)".

Esse processo de exotopia só é possível pelo excedente de visão do pesquisador em relação ao pesquisado. Nas palavras de Bakhtin,

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 23)

3.3.1 Cenário da pesquisa e seus sujeitos

Para a realização deste trabalho propusemos a Oficina *Online* em Direitos Humanos, desenvolvida como atividade de extensão universitária, promovida pela Fundação Universidade do Tocantins e criada, exclusivamente, para a realização dessa investigação, por seu autor.

A oficina foi desenvolvida na plataforma Dokeos, um ambiente virtual de aprendizagem, de código fonte aberto, que permite alterações para se adaptar às necessidades dos seus usuários. Possui uma interface amigável e de fácil usabilidade, uma vez que se trata de uma plataforma intuitiva.

Ao entrarmos em contato com esse ambiente virtual de aprendizagem, reconhecemos uma série de possibilidades a serem exploradas. Todavia, por uma sequência de percalços, tais como constantes quedas de energia, instabilidades da plataforma e inexperiência no uso desse aplicativo, a participação e interação na oficina foi comprometida. Durante as visitas aos sujeitos da pesquisa constatamos seu descontentamento por não poderem acessar muitos dos ambientes, haja vista que estava fora do ar.

Outro fator que comprometeu, em nossa visão, a interação na oficina foi a dificuldade de alguns participantes em utilizar o ambiente, por incompatibilidade com alguns sistemas operacionais. Essa dificuldade foi claramente percebida em um laboratório de informática em que os computadores possuíam o sistema operacional Linux.

A oficina, que em nosso planejamento inicial, ocorreria num prazo de quatro a seis semanas, estendeu-se por, pelo menos, três meses. Dessa forma, coincidiu com o período de avaliações; o que fez reduzir a participação dos estudantes, bem como, com o fechamento das notas por parte dos professores. Essas situações nos foram relatadas, verbalmente, pelos participantes, que demonstraram, assim, seu descontentamento.

Nas orientações que fizemos para os participantes indicamos que seria importante que todos refletissem sobre os diferentes eixos temáticos e expusessem, nos fóruns, seus pontos de vista e que também procurassem comentar as falas dos outros sujeitos. Nossa expectativa era de que dessa forma pudéssemos promover momentos de maior interação. Entretanto, não foi possível constatar muitas réplicas nos discursos da oficina. Assim, o dialogismo e a polifonia manifestaram-se com pouca expressividade.

O corpus analisado foi constituído de alguns textos e documentos provocadores da oficina, das discussões nos fóruns bem como das produções textuais/discursivas dos participantes.

Entre os participantes da oficina havia professoras da EJA, de uma escola municipal, militantes e simpatizantes dos direitos humanos e estudantes do Ensino Médio e universitário, num total de doze pessoas, as quais foram reunidas em grupo. Esse grupo foi escolhido tendo em vista que almejávamos a diversidade de pontos de vista para, dessa forma, provocar processos de dialogismo e polifonia.

Percebeu-se, pela observação, que o grau de domínio das ferramentas da informática era bem variado. Por exemplo, os estudantes do Ensino Médio mostraram bastante familiaridade com o ciberespaço; de tal forma, que a primeira atividade que se propuseram foi a construção de uma comunidade virtual em um site de relacionamentos. O grupo de professoras demonstrou maior preocupação com a qualidade das intervenções que seriam realizadas no fórum, pois gostariam de fazer uma boa participação.

Tendo por base suas experiências no campo dos direitos humanos, esses sujeitos foram convidados a produzir múltiplas narrativas, a partir da exploração dos diferentes gêneros discursivos. Pretendeu-se, com essa estratégia, construir uma rede de sentidos

que se articulassem e promovessem uma compreensão dialógica das diferentes temáticas propostas na oficina.

Como produção da oficina cada um dos grupos deveria realizar, em seus espaços sociais, uma atividade prática que levasse em conta a reflexão, afirmação ou defesa dos direitos humanos. Essa atividade deveria ser fruto das discussões realizadas pelo grupo; e seria relatada em um fórum específico, para partilhar as experiências vividas na ação.

Para a realização dessa atividade cada grupo foi convidado a produzir um material de divulgação. Sugeriu-se a construção de paródias, cartazes, depoimentos, filmes, fotografia, montagens de imagens eletrônicas ou bricoladas, literatura de cordel, texto dissertativo como artigo de opinião, entre outros gêneros que propiciassem a elaboração de um discurso em prol da defesa dos direitos humanos.

A oficina estruturou-se em dois conceitos: o hipertexto, como metáfora de rede e a interação dialógica, a partir dos conceitos bakhtinianos de polifonia, dialogismo, intertextualidade e heterogeneidade. Seu objetivo principal foi criar um espaço no qual a postura dos participantes pudesse ser de produtores de discursos e não apenas consumidores passivos. Dessa forma, visávamos desenvolver, por meio da oficina, a experiência, fruição e criação de novas leituras sobre as questões referentes aos direitos humanos.

Elegemos a oficina, por seu caráter ativo e pela possibilidade da reflexão produzida ao longo da sua realização. Candau *et al* (1999) defendem a idéia de que a oficina é um espaço de articulação entre o refletir e fazer que, de forma coletiva, seus participantes possam confrontar suas vivências cotidianas com a temática abordada e contextualizar saberes produzidos em suas práticas sociais.

Na confecção da Oficina Online em Direitos Humanos, cada eixo temático foi refletido a partir de diferentes documentos: textos, vídeos, fotos, poesia, leis, depoimentos, propaganda entre outros. Esses documentos serviram como provocadores para a discussão do fórum. A leitura desses diferentes textos era condição para participar do fórum, porém, como disponibilizamos muitas opções, sugeriu-se que fossem escolhidos alguns documentos – caso não pudesse ser realizada a leitura de todos – para fundamentar os pontos de vista apresentados no fórum.

A idéia subjacente à concepção da oficina foi oportunizar aos seus participantes a construção da rede intertextual, explorando o cruzamento entre os múltiplos gêneros e compondo a sua narrativa sobre os direitos humanos.

A criação em rede leva em conta a idéia de um grande intertexto, mediado pela comunicação; no caso específico dessa pesquisa, por meio da internet. Em nossa

expectativa a plúriautoria na tessitura da rede de sentidos, a partir das narrativas, poderia fazer emergir um constante dialogismo polifônico e heterogêneo, cujos embates, consensos, resistências, adesões, complementaridades, articulam um novo leitor/autor. A rede, ao ser construída em conjunto, torna-se não mais propriedade exclusiva de alguém. O fluxo contínuo de negociação de sentidos vai sendo tramado, constantemente, e o poder passa ser compartilhado entre seus diversos nós (GOMES, 2004).

Ao acessar a página da oficina, os sujeitos de pesquisa poderiam navegar livremente entre as diferentes temáticas propostas: dignidade humana, trabalho para uma vida decente, igualdade de gênero para combater a coisificação da mulher e participação política. Os diversos nós, ou links, foram estruturados de forma hipertextual, de forma que, cada um dos eixos temáticos pudesse ser acessado a qualquer momento.

Usoários online: 1 (1 Neste curso) | Visão do

na principal do Campus | Minha lista de cursos | Meu perfil | Minha agenda | Meu espaço | Plataforma Administrativa | Logout (

ina online

Oficina online em direitos humanos

- Descrição do Curso
- Dignidade Humana
- Minha história.
- Trabalho para uma vida decente
- Produções da oficina
- Caixa de entrega
- Igualdade de gênero para combater a coisificação da mulher
- Participando da oficina
- Participação política

Administrador : Marco Sousa | Plataforma Dokeos 1.8.5 ©

Figura 1: Página inicial da oficina online em direitos humanos.

Em cada um dos eixos temáticos novamente abre-se uma série de temas, organizados na dinâmica hipertextual, possibilitando que cada um fizesse a sua leitura a partir de seus interesses e do gênero discursivo que mais lhe aprofundasse. As figuras 2 e 3 ilustram como poderia ser realizada a navegação pelos conteúdos e temas propostos pela oficina. O menu à esquerda na página representa os diferentes gêneros que seriam provocadores e inspiradores dos debates.

Curso atual

Igualdade de gênero para combater a coisificação da mulher

Construir | Visualização básica | Mostrar

A Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher ✓
 Protagonismo das mulheres na promoção dos direitos humanos ✓
 A mulher na propaganda ✓
 Contra informe CEDAW ✓
 Quem é quem em casa? ✓
 Lei Maria da Penha ✓
 Uma imagem: duas visões da mulher ✓
 Fórum da unidade
 Como garantir novas relações de gênero na ótica dos direitos humanos? ✓

Responder a este tema **Novo Tema** Vista Linear | Visão em Árvore | Visão Hierarquizada

A mulher como protagonista de sua história.
 Como garantir novas relações de gênero na ótica dos direitos humanos?

Previous message [1 / 11] Next message M

A mulher como protagonista de sua história.

Após as diversas leituras da unidade convido tod@as para discutirmos como poderemos construir novas relações de gênero: bastam as leis para que isso ocorra? Qual o papel dos homens nessas novas relações de gênero? Em que a educação familiar e escolar está falhando e contribuindo para a construção de novas relações de gênero? Que sociedade imaginamos para as próximas gerações levando em conta esses e outros desafios?

Marcelo Rythowem
 2009-06-07 22:58:54

Responder esta mensagem
 Citar essa mensagem

Estrutura

DA mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.

Figura 2: Fórum do eixo temático Igualdade de gênero.

Curso atual

Igualdade de gênero para combater a coisificação da mulher

Construir | Visualização básica | Mostrar

A Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher ✓
 Protagonismo das mulheres na promoção dos direitos humanos ✓
 A mulher na propaganda ✓
 Contra informe CEDAW ✓
 Quem é quem em casa? ✓
 Lei Maria da Penha ✓
 Uma imagem: duas visões da mulher ✓
 Fórum da unidade
 Como garantir novas relações de gênero na ótica dos direitos humanos? ✓

Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS
 Caixa de entrada(0) - Nova mensagem

Usuários online: 1 (Neste curso) | Visão do Estudante

Página principal do Campus | Minha lista de cursos | Meu perfil | Minha agenda | Meu espaço | Logout (marcelo.r)

Oficina online > Fórum > Exemplo de categoria de fórum > Como garantir novas relações de gênero na ótica dos direitos humanos? > A mulher como protagonista de sua história.

Fórum

Responder a este tema **Novo Tema** Vista Linear | Visão em Árvore | Visão Hierarquizada

A mulher como protagonista de sua história.
 Exemplo de categoria de fórum - Como garantir novas relações de gênero na ótica dos direitos humanos?

Previous message [8 / 11] Next message M

Re: A mulher como protagonista de sua história.

Bem, creio que a própria mulher tem culpa em relação a sua postura social, visto que a criação dos filhos na maioria das culturas cabe a ela. Então ela é co-responsável pela visão machista da sociedade, auxilia o processo de reprodução da mesma. Fazer a diferença, remover obstáculos na vida de cada um cabe a si mesmo, entretanto, vejo na educação um caminho que auxilia fortemente a revisão de valores, hábitos e atitudes. Quando a mesma alcança maior conhecimento acadêmico, automaticamente é obrigada a refletir as mudanças necessárias para sua convivência e seu sucesso.

Responder esta mensagem
 Citar essa mensagem

Estrutura

DA mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.
 D Re: A mulher como protagonista de sua história.

Figura 3: Participação de um dos cursistas.

Como mencionado a seguir, cada eixo temático oferecia um fórum com uma provocação inicial, no qual cada participante poderia sugerir novos tópicos de discussão.

Eixo temático: Igualdade de gênero para combater a coisificação da mulher

Após as diversas leituras da unidade convido tod@s para discutirmos como poderemos construir novas relações de gênero: bastam as leis para que isso ocorra? Qual o papel dos homens nessas novas relações de gênero? Em que a educação familiar e escolar está falhando e contribuindo para a construção de novas relações de gênero? Que sociedade imaginamos para as próximas gerações levando em conta esses e outros desafios?

Eixo temático: Trabalho para uma vida decente

"O trabalho dignifica as pessoas". Você concorda com essa afirmação? Será que o trabalho em qualquer que seja a sua condição pode promover a dignidade da pessoa humana? A partir das leituras da unidade vamos debater essa questão e pensar como poderemos promover o trabalho que realmente dignifica as pessoas e constrói uma sociedade que afirma os direitos humanos.

Nosso fórum será mais rico se pudermos:

- trazer relatos reais como histórias de negação e afirmação da dignidade por meio do trabalho;
- indicar livros, filmes, sites, poesias, e outras manifestações da arte que relatam essa temática.

Eixo temático: Participação política

Para Lima Barreto, o Brasil não tem povo, tem platéia. Na sua opinião, em que essa afirmação está atual e o que já avançamos em torno da participação política no Brasil?

Eixo temático: Dignidade humana

Como pudemos perceber nessa unidade, a dignidade humana é um conceito aceito por muitos, mas diversas vezes violada nas mais diversas situações do cotidiano. Nesse

fórum propomos a todos os participantes o debate sobre esse princípio, refletindo a partir dessas questões:

O que é necessário para que a dignidade de uma pessoa seja respeitada e preservada?

Em sua concepção o que é uma vida digna?

Você concorda com a afirmação de algumas pessoas de que a dignidade é uma conquista daqueles que se "mexem", "correm atrás", ou pensa que indiferente de qualquer condição a dignidade deve ser respeitada porque todos somos seres humanos?

Procure relatar a partir de casos concretos o que você acredita ser uma grave violação da dignidade humana?

Como você avalia a ação do Estado brasileiro na promoção da dignidade humana?

Lembre-se de que esse não é questionário mas uma provocação para sua reflexão. Bom trabalho a tod@s.

3.4 Categorias analíticas

Nas análises, observou-se os diferentes discursos construídos durante a realização da oficina e também as interações nas atividades do ambiente virtual nos fóruns de discussão. Foram levadas em conta, nesse processo analítico, as categorias de dialogismo, polifonia, heterogeneidade e intertextualidade as quais explicitaremos a seguir.

Quadro de categorias			
Categoria	Tipos	Explicitação	Exemplos
Dialogismo	Inconclusividade	Pontos de vista em aberto;	Uso da ironia para provocar uma reflexão. Manifestação de um grupo sobre um assunto; Negociação de sentidos em um determinado ponto de vista.
	Responsividade	Provocar no interlocutor o desejo de resposta; Espaços de produção de sentido na interação entre o eu e o tu	

Intertextualidade	Temática	Abordar uma temática por diferentes textos; Citar textos para fundamentar um ponto de vista; Retomar um texto com nova interpretação	Diferentes formas de se expressar nos fóruns como o uso de links para filmes e indicações de livros. Trazer experiências de vida para o debate. Abordar um tema a partir de diferentes enfoques.
	Explícita		
	Implícita		
Heterogeneidade	Genérica	Utilizar diferentes gêneros do discurso para falar sobre um tema; Estilos de discurso diferentes para comentar uma situação;	Contraposição de um comercial de cerveja e da Lei Maria da Penha para discutir questões de gênero. As diferentes histórias de vida, formação acadêmica e faixa etária que implicam usos lingüísticos diferenciados;
	Discursiva		
Polifonia	Diferentes pontos de vista	Contraposição de opiniões	Diferentes visões sobre o mundo do trabalho, relações de gênero e da dignidade humana; Imagens em que diferentes vozes se apresentam.
	Reconhecer em um discurso os fios polifônicos que o constituem	Diferentes elementos que constituem uma situação discursiva	

4. ANÁLISE

Ao iniciarmos a análise dos discursos produzidos ao longo da oficina – cujo eixo norteador foi a temática dos direitos humanos – que serviu de alicerce empírico à presente dissertação, identificamos diversos aspectos de convergência entre esse rico campo de pesquisa e a teoria da linguagem de Bakhtin. A análise que realizamos foi produzida tendo por base as categorias do dialogismo, polifonia, intertextualidade e heterogeneidade. Para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa foram utilizados nomes fictícios.

4.1 Polifonia

A polifonia é o texto no qual se expressam diversas vozes sociais, numa contraposição à monofonia, em cujos textos se mascaram essas mesmas vozes, fazendo-se ouvir uma única voz, como se constituem os discursos autoritários. Nos discursos polifônicos, é possível perceber que outras vozes sociais se fazem presentes e se expressam numa determinada formação discursiva. A polifonia é a expressão de uma concepção dialógica da verdade, pois, ao permitir que diferentes concepções se manifestem, demonstra o grau de inconclusividade de um texto e busca em seus diferentes pontos de vista e compreensões ideológicas um conceito mais abrangente para a temática.

Nesse sentido, identificamos e elegemos dentro dos diferentes momentos da oficina alguns discursos carregados de polifonia que demonstram como um discurso pode estar impregnado de outras vozes.

4.1.1 A mulher e a propaganda em um discurso monofônico/polifônico

A publicidade é um discurso que está no cotidiano da sociedade contemporânea. Trata-se de um gênero discursivo em que claramente se busca a coparticipação entre sujeito discursivo, o falante, e a compreensão responsiva, o ouvinte, explorando de modo implicado a teoria enunciativa da linguagem proposta por Bakhtin (2003). Na linguagem publicitária, os discursos que refletem o cotidiano das pessoas são retomados para

provocar o desejo de consumo de produtos e ideias. Nessa forma de linguagem, as diferentes situações do dia a dia são mostradas para provocar no consumidor desse discurso a empatia e a identificação de determinada vivência com a solução oferecida por algum produto. Dessa forma, estabelece-se o diálogo e a interação entre um determinado estado de espírito e uma mercadoria utilizando uma linguagem própria capaz de envolver o consumidor com uma simples imagem, um *slogan*, uma narrativa audiovisual de curta duração (CARRASCOZA, 2004).

Nessa perspectiva, identificamos dentro dos diferentes gêneros utilizados como provocadores da oficina uma explícita referência ao discurso polifônico na imagem da campanha para o dia das mães do Shopping Patio Paulista no eixo temático sobre as relações de gênero.



Figura4: Campanha do Shopping Pátio Paulista para o dia das mães

A campanha apela para o recurso do desafio da multimulher, mãe, profissional, esposa sob um enfoque moderno. Seu objetivo era homenagear as mães com a obra "Sebastiana Quebra o Galho da Mulher Independente", de Rosa Amanda Strausz. A intenção da campanha, segundo o release nos sites dedicados a discutir a propaganda, seria homenagear a mulher mãe que trabalha fora, estuda, é dona de casa, esposa e amiga. O *slogan* da campanha é "Um livro para as mulheres que não param nunca: as mães".

São perceptíveis muitas vezes a discursar sobre o conceito do que seja ser uma mãe moderna. Na imagem, destaca-se o fato de a modelo carregar no colo uma criança provocando no interlocutor a associação com a figura materna. Diferente de outras campanhas, a mãe não está com rosto inclinado em direção ao seu filho. Atende uma ligação no celular em uma referência, talvez, ao mundo dos negócios. Carrega uma sacola de compras, pois se trata de uma campanha que visa a estimular o consumo. Da forma como é construída essa imagem, as diferentes identidades vão se sobrepondo uma à outra, porém com a figura materna ficando em segundo plano na composição.

Nessa composição discursiva, "falar da mulher, dependendo de como se fala, pode ser uma forma de criar um silêncio mais profundo sobre outras determinações do feminino, talvez mais importantes e decisivas" (ORLANDI, 1988, p. 100). A mulher que não para nunca está sobrecarregada com os diferentes papéis que precisa conjugar. A solução apresentada pela campanha publicitária é utilizar as dicas do livro que ajuda essa mulher a se conformar à situação. O silêncio que se cria é em torno do homem que está ausente da figura. Sendo essa mulher também esposa, lhe é atribuído de uma forma moderna a capacidade de ser mulher, acumulando e sobrecarregando sua jornada diária.

Percebe-se na polifonia de elementos presentes e ausentes construída pela campanha que as mulheres que não param nunca, estão sobrecarregadas, acumulam papéis e funções sem se referir à questão mais ampla das relações de gênero e vincular toda a carga simbólica ao ato do consumo. Por mais que essa visão remeta à ideia de um discurso monofônico, estão implícitos aí outros discursos porque

Cada enunciado é, por natureza, polifônico, ainda que busque mostrar uma só voz, criando efeitos de homofonia e silenciando a heterogeneidade que o constitui. Nele, estão presentes enunciados com que dialoga o que ocorre de forma crucial, quando, no fio visível do discurso, vozes distintas são ouvidas. Seja por meio de uma polifonia que se representa no enunciado, ou por outra que, em forma de diálogo, remete a vozes que não se encontram no tecido textual, mas explicam a sua necessidade, o homem não pode ser outra coisa que voz entre vozes, com relação às quais se posiciona (CATTELAN, 2006, p. 190).

Na fala dos sujeitos a polifonia se faz presente pela forma como duas participantes avaliam a condição feminina. A participante Alanis se opõe em certo sentido a visão proposta na abordagem da oficina sobre esse eixo temático. Defendemos um ponto de vista da condição feminina para além da condição de mulher-mãe, isto é, uma posição de empoderamento e protagonismo na sociedade. Em contraste, a participante afirma que

Nós, mulheres, lutamos para entrarmos no mercado de trabalho, pela igualdade salarial, reconhecimento de capacidades e acabamos deixando o bem maior que é ser somente mulher, com a dignidade de ser mãe, mulher e muitas(sic) feminina.

Com todo o nosso esforço de luta e batalhas pelo reconhecimento, conseguimos ganhar um cansaço maior, mais atribuições, doenças que antes eram somente atribuídas ao sexo masculino. Mas, não podemos ver somente o lado ruim disso tudo, sabemos que muitas mulheres se tornaram livres e conscientes de que são capazes de fazerem muito mais do que lhe foi atribuído durante a sua criação.

O que não podemos deixar de lado é este papel maravilhoso que designou a mulher, que é ser mãe, sentindo-se completa e satisfeita em todos os momentos.

Todavia essa percepção não recebe a concordância da participante Hanna que afirma

Bem, creio que a própria mulher tem culpa em relação à sua postura social, visto que a criação dos filhos na maioria das culturas cabe a ela. Então ela é corresponsável pela visão machista da sociedade, auxilia o processo de reprodução da mesma. Fazer a diferença, remover obstáculos na vida de cada um cabe a si mesmo, entretanto vejo na educação um caminho que auxilia fortemente a revisão de valores, hábitos e atitudes. Quando a mesma alcança maior conhecimento acadêmico, automaticamente, é obrigada a refletir as mudanças necessárias para sua convivência e seu sucesso.

A oposição que se percebe nesses dois fragmentos demonstra a necessidade de repensar a questão dos chamados estereótipos femininos. Se de um lado há uma predominância de certas formações discursivas que impõem à mulher uma condição de submissão ao homem, por outro, nem sempre os discursos que promovem a mulher permitem a construção de novas identidades. E, a partir dessas contradições, novos papéis vão se desenhando porque

[...] se de um lado a mulher vive historicamente uma situação tensa, repleta de conflitos, cheia de duplicidades, por outro lado, ninguém mais

do que ela aprendeu historicamente a caminhar no interior das ambiguidades, trilhar as contradições, a exercer sua resistência num jogo em que, na maior parte das vezes, não foi ela quem deu as cartas (ORLANDI, 1988, 100).

4.1.2 A polifonia nas redes sociais da internet – direitos humanos no Orkut

A comunidade sobre *bullying*³, criada pelo grupo de estudantes, foi pensada segundo seus autores como uma forma de refletir sobre a dignidade da pessoa humana que não é respeitada quando na escola esse comportamento agressivo se manifesta. A proposta está de acordo com a sugestão da oficina na qual os grupos construísem alguma forma de denúncia à violação de direitos, bem como encontrar formas de afirmá-los.

O Orkut é uma rede social filiada ao site Google, criada em 22 de janeiro de 2004, com o objetivo de incentivar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do Google. Esse modelo de comunicação online é classificado como uma rede social.

As redes sociais são um fenômeno comunicacional da atualidade. Nelas é necessário que haja um convite para que alguém possa participar. Essas redes revertem a lógica da oposição entre emissor e receptor e permite que um texto complexo seja construído de forma polifônica e intertextual. Nas redes sociais, observa-se a possibilidade de todos participarem na condição de sujeitos buscando romper os processos hierárquicos. Na figura 4 pode-se constatar a tela de entrada da comunidade “Direitos humanos – Bullying” criada pelo grupo de alunos.

³ Bullying é um termo inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender.

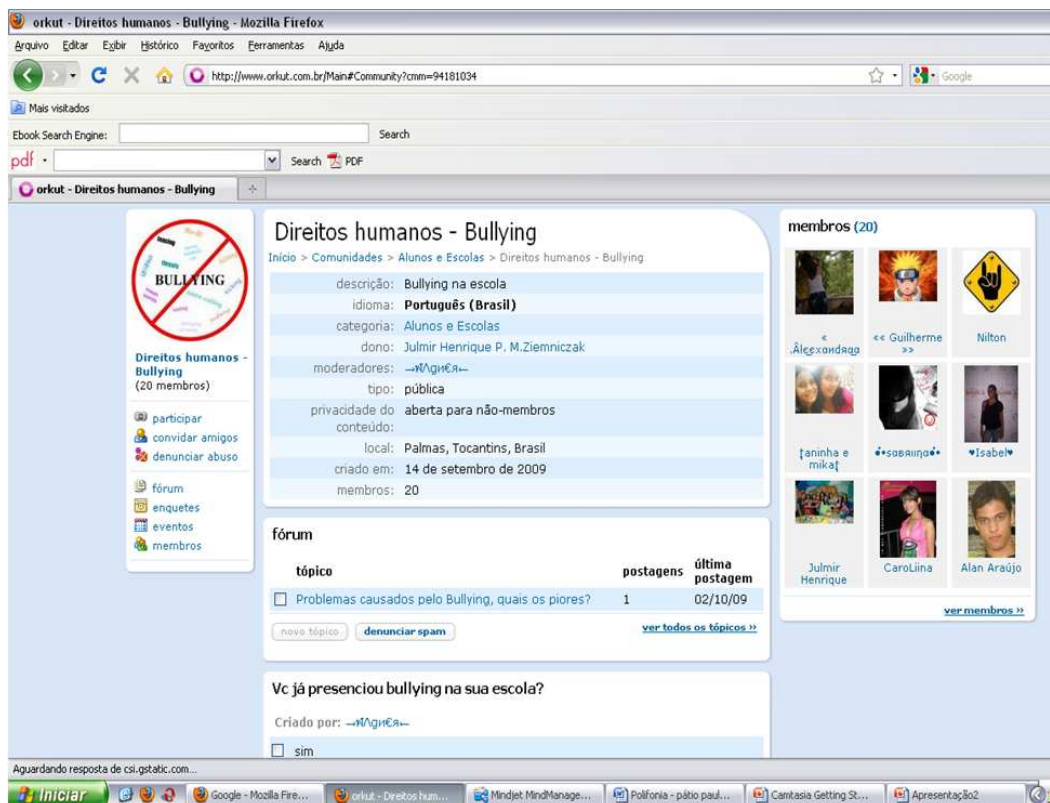


Figura 5: Comunidade do Orkut – Direitos Humanos – *Bullying*

Ao propor como atividade de intervenção da oficina uma comunidade nessa rede social, o grupo de alunos mostra que o acesso ao universo simbólico não ocorre apenas por uma via - a verbal -, ele opera com diversas formas de linguagem articuladas com a sua relação com o mundo. Em sintonia com a perspectiva bakhtiniana, deve-se levar em conta a leitura de forma abrangente, como um processo de interpretação e compreensão do mundo e não apenas decodificação e a linguagem de forma mais ampla como mediadora transformadora da realidade e do sujeito. Ao utilizar uma rede social como o Orkut o grupo dos alunos entende que

[...] o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem (ORLANDI, 1988, p. 38).

A internet possibilita a polifonia ao permitir que diferentes vozes sociais sejam ouvidas em um dado momento constitutivo. As redes sociais exploram esse potencial fazendo com que diversos pontos de vista sejam agenciados e discutidos. No caso do Orkut, abre-se a possibilidade de um discurso democrático em que os seus sujeitos se fazem presentes sem que alguém centralize a discussão.

O Orkut tem em sua estrutura, além das ferramentas necessárias para navegação, diferentes espaços como: foto principal, perfil do usuário, álbum de fotos, depoimentos, livro de recados, rede de amigos e comunidades. Esta última mostra-se, em grande parte, responsável pela construção identitária do usuário em questão, já que por meio do conjunto dessas comunidades toma posição diante de variados temas.

Apesar deste contexto permitir ampla possibilidade de expressão e tematização de diversas questões, percebemos que o grupo Estudantes explora pouco essas ferramentas. Em sua comunidade há apenas uma enquete e um ícone em tom imperativo negando a prática do *bullyng* na escola. Há também um fórum de discussão contendo uma mensagem apenas. Essa pequena participação da comunidade fez com que procurássemos, a partir da visita em alguns perfis, as causas dessa pouca participação. Após uma breve análise, pudemos observar que a maioria dos usuários, senão a sua totalidade, recorre a essa ferramenta mais como um recurso para divulgação de fotos e envio de recados. Para que pudéssemos ouvir suas vozes visitamos o perfil de alguns membros da comunidade e foi possível perceber intervenções críticas dos jovens, como ilustra a descrição a seguir

Quer uma garota perfeita(?) Compre uma Barbie . articulada, linda, manipulada e não pensa - porque eu tenho defeitos, personalidade própria e capacidade mental. Não! Eu não sou perfeita como as mulheres nas revistas; nem metida como imaginou; - Sou apenas uma 'pequena garota; com grandes sonhos(aquela qii todô mundo ta falando mal&tentando ser totalmente igual ;) contiiunua falando hooney , vs e seu bla bla bla só aumentam o meu iboope aqui é assim: cada um conhece a ~_{Julyana}__ que merece ! se a sua é boa ou maal você decidee ! E a minha educação vai depender da suua ! (Quem se descreve, se limita) // yess'eu me amo) .espermamozóóide vencedor imagem não é nada, amimuê é mudo Pra que descrições se cada um tira as suas proprias conclusões .!'

A nosso ver, a adolescente demonstra uma visão crítica em relação às mídias, mais especificamente sobre representações das mulheres produzidas e/ou veiculadas pela revistas, cujas imagens e textos falam às adolescentes sobre saúde, beleza e moda. Em geral se consideram revistas modernas e atualizadas que ajudam a adolescente a consumir o que está na moda, “educando” as garotas no que diz respeito à construção de um corpo jovem, moderno e saudável. Um corpo que, ao ser visto, sustenta um look. seja

na aquisição de um jeito atlético e saudável de ser, seja na valorização da magreza e, ainda, na composição de um estilo baseado nos hits da moda.

Embora não sejam, decerto, as únicas responsáveis pelos conceitos de masculinidade e feminilidade acolhidos pelas adolescentes, as revistas femininas juvenis encorajam as leitoras a construir sua identidade de maneiras genéricas específicas, em conformidade com poderosas expectativas sociais. Por intermédio de editoriais, artigos, reportagens, entrevistas, depoimentos, testes, dicas, concursos e anúncios, *Antenada*, *Atrevida*, *Capricho*, *Malhação*, *Meu Amor*, *Minha Paixão*, *Smack!*, *Todateen* oferecem descrições textuais e visuais daquilo que é conveniente em matéria de personalidade, relacionamento afetivo, saúde, comportamento sexual, aparência, vestuário e acessórios. Quinzenal ou mensalmente, proporcionam versões da feminilidade e modelos de auto-estima e empoderamento (para usar um anglicismo bastante em voga) a partir dos quais as leitoras podem construir o seu senso do que significa ser – neste exato momento – uma jovem “popular”, “cool”, “fashion”, “moderna”, “bela” e, por mais paradoxal que possa parecer, “diferente”, “autêntica”, significativos para a condução da vida diária das leitoras e sua capacidade de situar-se no mundo moderno. Como mercadorias, constituem bens comerciáveis de empresas. (FREIRE FILHO, 2006)

Para superar essas visões caricaturais, faz-se necessário que se rompa com a concepção única de jovem, permitindo que estes surjam como sujeitos reais, em formação, que têm histórias, conflitos, preocupações para além de suas relações amorosas, que são capazes de consumir, de participar, de produzir significados, de criticar, de refletir sobre diversidade de questões, de aprender a ser, a fazer, conhecer, conviver (MELLO, 2004).

Uma rede social é um gênero discursivo que tem suas especificidades e demanda certas responsabilidades a partir do contexto em que é criada. Como cada gênero discursivo é fruto de relações sociais contextualizadas, avaliamos que o “silenciamento” desse grupo, é um sintoma a ser melhor analisado. Esperávamos uma contribuição diferenciada dessa comunidade. Isso não ocorre, de acordo com nossa avaliação porque, para a maioria dos membros da comunidade, talvez esse não seja o espaço para uma discussão mais aprofundada do tema proposto pelo grupo.

A partir dessa constatação, podemos inferir que a formação oferecida na educação escolar nem sempre oferece as condições necessárias para uma educação crítico-reflexiva. Nesse sentido, cabe avaliar de que forma se dão os usos das redes sociais nesse espaço educativo. Explorar seu potencial é reconhecer que

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma de suas camadas sociais, tem sua linguagem: ademais cada idade tem sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos

específicos, os quais, por sua vez, variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino [...] e de outros fatores de estratificação trata-se de linguagens socialmente típicas por mais restrito que seja o seu meio social [...] Desse modo, em cada momento de sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva (BAKHTIN, 2002, p. 97-98)

Após identificar a participação-interação pouco expressiva dos alunos na oficina, tem-se a nítida impressão de que no processo escolar cada vez mais se submete os educandos a um processo de realizar tarefas sem que haja o cuidado e a preocupação em contextualizar as ações realizadas, oferecendo uma educação que não cumpre seu papel de formar cidadãos crítico-reflexivos.

Chama a atenção o fato de que, ao optar por uma comunidade em uma rede social, esse grupo de estudantes é capaz de apropriar-se da linguagem da internet, no entanto, é incapaz de explorar o assunto proposto, o bullying. Sendo as redes sociais uma composição estilística própria utilizada de modo mais intenso por essa faixa etária deve-se compreender que esse estilo pode ser melhor explorado na escola uma vez que

No fundo os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Nesse sentido, o “silêncio” que percebemos na comunidade é uma forma de mostrar que novas formas de comunicar estão desafiando as práticas educativas a dialogar com essas formas de linguagem. Por outro lado, é preciso repensar as práticas escolares para além da realização das tarefas conteudistas, explorando o potencial criativo de crianças e adolescentes.

4.1.3 As diferentes vozes na práxis educativa

A escola é um espaço de construção de conhecimento ou de socialização? No dia-a-dia do mundo escolar, circulam muitas narrativas que contribuem para tecer a trama dos sentidos que seus sujeitos atribuem às suas experiências e vivências. Ao inserir na práxis pedagógica essas inúmeras inquietações dos educandos a ação docente enriquece-se porque consegue negociar sentido entre o mundo do educando – a sua visão de mundo, seus valores morais, religiosos, estéticos e políticos e inclusive seus preconceitos - e o currículo escolar.

A capacidade de dialogar com os estudantes trazer suas histórias de vida para a aula é um processo que demanda um posicionamento crítico da instituição escolar perante os diferentes referências de identidades culturais políticas e sociais marcadas não somente pela exploração sócio-econômica, mas também pelo sexismo, violência e racismo na qual jovens negros e brancos convivem no seu dia-a-dia.

Essa experiência é um processo de dar voz ao outro, de construir uma polifonia sobre o que se aprende e o que se vive. Essa experiência explicita-se no eixo temático que refletiu sobre o trabalho quando a Professora Judite argumenta no fórum que

O primeiro emprego é sempre uma grande expectativa e talvez a experiência que ficará para o resto de suas vidas.

O trabalho como "menor aprendiz(sic)" que estimula a aprendizagem e a experiência profissional, tem sido muitas vezes um grande engano e uma grande frustração (sic) para nossos adolescentes.

Ter seu primeiro emprego em rede de supermercado nem sempre é a realização de um sonho, mas uma grande frustração e conhecimento do que é a realidade. Na escola onde trabalho muitos são menores aprendizes e trabalham em redes de supermercados. Chegam a trabalhar mais de 8 horas diárias, fazendo o que qualquer outro empregado maior de idade faz, trabalham aos sábados, domingos e feriados, São simplesmente explorados, mas pela lei não. pois estão usando um uniforme de " menor aprendiz ".

Seu rendimento escolar cai de uma maneira(sic) espetacular, não consegue mais ter o mesmo ânimo, está sempre cansado e sem nenhuma motivação para novos conhecimentos, fora a frustração de saber que está sendo explorado. Creio eu que é uma maneira(sic) muito desagradável de iniciar uma carreira trabalhista. Onde está o ministério do trabalho que não fiscaliza essas condições de trabalho? E a saúde de muitos deles está simplesmente acabada. Não possuem mais finais de semana para sair com a galera e muito menos feriados. Será que realmente vale a pena começar uma carreira trabalhista(sic) desta maneira? Colocando os sonhos e expectativas por água abaixo. A realidade é dura e muitos se sujeitam a essa realidade por extrema necessidade financeira, e deixam de lado um bem muito precioso que são os estudos.

Percebe-se, nessa argumentação, a preocupação em contextualizar as dificuldades que ela enfrenta em sua práxis pedagógica ao perceber que a aprendizagem de alunos que, em sua avaliação, tinham bom rendimento acadêmico e passam a encontrar dificuldades em participar da vida escolar após ter conseguido uma oportunidade de trabalho em programas como o “Menor aprendiz”. Ao trazer esse relato para o fórum, fica explícito que a mesma procura dar voz àqueles que nem sempre têm essa possibilidade. Denuncia a exploração a que as redes de supermercados submetem os jovens aprendizes burlando a lei e substituindo um trabalhador assalariado por uma relação precária de trabalho.

Nesse sentido, a polifonia manifesta-se como uma oposição em que a voz de quem sofre exploração é trazida para se contrapor ao discurso oficial que vende a ideia de uma prática salutar de inserção no mundo do trabalho. Com sua fala, combate o discurso monofônico oficial e do empregador que se apresenta como verdade única e restabelece o diálogo desaparecido, com o texto externo e recupera “a polêmica escondida, os choques sociais, o confronto a luta” (BARROS, 1994, p. 6).

É interessante analisar a manifestação da professora em relação à própria enunciação de um estudante em relação à questão do trabalho. Enquanto, a professora como visto acima, assume uma postura crítica em relação ao trabalho, apontando as condições cruéis de exploração do “menor aprendiz” que se converte em um trabalho efetivo com sub-remuneração - sem nenhum espaço para adquirir novas habilidades e competências, “*colocando os sonhos e expectativas por água abaixo*”, como a mesma aponta. Implícita nessa colocação é que o conceito de trabalho humano não se limita simplesmente a uma atividade econômica, mas a uma possibilidade de edificação e desenvolvimento que pode gerar prazer, auto-realização e emancipação. O aluno, em contraste, não assume uma postura crítica em relação ao mundo do trabalho, na medida em que se restringe a ver a experiência do trabalho como um esforço para adquirir bens e não como uma realização do homem, criador e livre. Essa postura pode ser ilustrada pela resposta que o jovem dá em relação à pergunta: **"O trabalho dignifica as pessoas". Você concorda com essa afirmação? Será que o trabalho em qualquer que seja a sua condição pode promover a dignidade da pessoa humana?** “Sim, porque cada pessoa trabalhando tem seu próprio dinheiro, e assim acaba lutando para conseguir suas próprias coisas, sem ficar dependendo dos outros para nada, por isso que o trabalho é digno!!!” .

A nosso ver, essa representação que o jovem tem do trabalho como uma forma de adquirir bens e não de poder se transformar a si próprio, permitindo-lhe progredir,

aprimorar-se e realizar-se, demonstra as condições precárias e de submissão que a grande maioria dos jovens pobres brasileiros vive - não permitindo a elaboração de uma visão de mundo e de concepções de trabalho mais complexas, inclusive politicamente, na qual alteraria a própria relação com o trabalho.

Como aponta Coelho (1999, pg.109) em seu trabalho intitulado "O mundo do Trabalho e a Construção Cultural de Projetos de Homem entre Jovens Favelados"

O trabalho faz-se presente na vida de todos os membros dessas famílias desde a mais tenra infância, desde quando vai sendo incorporada a posição de subalternidade na qual se verão em praticamente todas as circunstâncias sociais: como pobres, desqualificados, negros, na maioria dos casos, e favelados (em muitos casos, ainda, crianças e mulheres). Esta subalternidade se manifesta em gestos e posturas que marcam cada momento do cotidiano, apesar disso não significar, de nenhuma maneira, que eles se conformem com essa posição. Aprendem que, ainda que a contragosto, é mais "eficaz" permanecer sempre de cabeça baixa se quiser ser bem visto: *pobre só tem valor se for humilde ou pobre que levanta a cabeça logo é tirado de marginal* [grifo da autora].

4.3 Heterogeneidade

No cotidiano do universo educacional, a heterogeneidade é vista por boa parcela de seus protagonistas como um problema a ser eliminado e não equacionado. As salas de aula são bem alinhadas, o uniforme que informa a todos na escola, a resposta padrão que deixa "feliz" o educador porque alguém "acertou" a resposta, a prática do *bullying* que não aceita quem é diferente na escola ilustram a dificuldade para com o diferente, com o heterogêneo. Nos *chats*, muitas vezes, o tratamento indelicado e até grosseiro é utilizado para aniquilar o outro de forma violenta quando não se possui argumentos suficientemente coesos para convencê-lo .

Todavia com o advento da pós-modernidade⁴, a diversidade e a heterogeneidade são compreendidas agora como expressão do multiculturalismo, da pluralidade e da riqueza de expressões linguísticas, estéticas, culturais, comportamentais e expressivas,

⁴ Segundo um dos pioneiros no emprego do termo, o francês Jean-François Lyotard, a "condição pós-moderna" caracteriza-se pelo fim das metanarrativas. Os grandes esquemas explicativos teriam caído em descrédito e não haveria mais "garantias", posto que mesmo a "ciência" já não poderia ser considerada como a fonte da verdade.

uma riqueza até então negada e discriminada porque toda forma de homogeneização é também uma forma de controle e de exclusão.

Reconhecer a heterogeneidade é abrir espaço para que a alteridade do outro se manifeste, respeitando o direito à diferença. É também perceber que cada indivíduo é único e constrói o mundo a partir de suas referências e sentidos propostos. Esse desenvolvimento heterogêneo abre espaço para produção de narrativas inconclusas sempre abertas à possibilidade da participação de todos.

A homogeneidade, em contraposição, representa uma forma de negação do reconhecimento de que todos os seres humanos são frutos de uma intrincada teia de relações. A formação do sujeito é um processo cujas raízes são extremamente heterogêneas e diversas. A imagem de um sujeito autocentrado e autônomo só pode ser uma ilusão (STUART-HALL, 2005).

Tendo por base a tensão gerada pela dicotomia entre a homogeneidade e heterogeneidade, procuramos investigar de que forma a heterogeneidade se manifesta na oficina a partir de três diferentes focos de análise. Em primeiro lugar, na concepção da oficina como um constructo hipertextual em que múltiplos gêneros discursivos se propõem a tarefa de provocar o debate sobre os direitos humanos. Uma segunda possibilidade se apresenta ao analisarmos a composição do grupo de oficinas a partir de suas vivências e de seu contexto social e cultural. Por fim, de que maneira as provocações dos gêneros da oficina e o diálogo dos diferentes sujeitos estão presentes na produção discursiva, seja por meio dos fóruns, das intervenções propostas como atividade prática.

4.3.1 A heterogeneidade como estratégia hipertextual dos gêneros da oficina

A heterogeneidade é condição necessária para a construção de narrativas hipertextuais. Vista sob esse prisma, a heterogeneidade mostra-se como uma profusão de diferentes gêneros discursivos que se justapõem, entrelaçam, opõem, convergem, mas que preservam sua autonomia.

O princípio da heterogeneidade (LEVY, 1993; DELEUZE; GUATTARI, 2006; PARENTE, 1999) indica que, em um hipertexto, um nó ou *link* se abre para diferentes gêneros textuais, visuais, sonoros, imagéticos. E por meio dessa alternância de gêneros, diferentes experiências se abrem ao leitor dessa trama que pode então produzir um sentido a partir de múltiplas possibilidades de percurso.

Na oficina, essa condição foi explorada como um recurso cujo objetivo era deixar em aberto um espaço de interlocução e construção de um saber coletivo sobre os direitos humanos. Em Bakhtin (EMERSON e MORSON, 2008), a heterogeneidade é proposta como alteridade, conflito interação, inacabamento. Por isso a preocupação para que os eixos temáticos estivessem retratados de forma a que cada sujeito de pesquisa construísse suas trilhas de leitura.

A heterogeneidade na organização hipertextual da oficina foi buscada pelo uso de diferentes estratégias narrativas. No eixo temático que debateu a igualdade de gênero, procuramos provocar o debate com diferentes recursos textuais verbais e não verbais. Para efeitos dessa análise, desenvolveremos a explicitação analítica da heterogeneidade a partir da leitura crítica de um comercial de cerveja bem como da Lei Maria da Penha, apresentados entre tantas outras expressões textuais.

No comercial de cerveja, procura-se explorar o sentido da subjugação feminina a uma sociedade patriarcal que objetualiza a mulher. O comercial⁵ pode ser assim descrito: em um bar, um grupo de homens se diverte bebendo cerveja enquanto as mulheres, jovens, bonitas e com roupas sensuais, se oferecem num jogo de sedução, numa autêntica referência à visão do paraíso masculino. O comercial explora, em boa medida, o desejo do público consumidor de cerveja. Ele não é realizado sem antes realizar uma pesquisa de mercado para aferir quais são os aspectos temáticos a serem explorados. Esse recurso de levantamento de opinião contribui para atingir os interlocutores, no caso o público masculino, numa clara referência a ativa posição responsiva do sujeito ao enunciado (BAKHTIN, 2003). Tal situação está ilustrada na figura 6.

⁵ Para ver o vídeo no site youtube
http://www.youtube.com/watch?v=jHZDeZIKT_Q&feature=PlayList&p=F3474CA5305A2585&playnext=1&playnext_from=PL&index=7



Figura 6 - Comercial da cerveja Kaiser

No mesmo eixo temático foi apresentada a lei Maria da Penha⁶. A lei é um gênero discursivo cujo efeito de sentido é provocar em seus interlocutores a adesão ou a obediência (BAKHTIN, 2002). Vista sob a ótica da afirmação dos direitos humanos, a lei é considerada um avanço, pois pune o agressor doméstico, situação em que é clara a desvantagem da mulher. A utilização da lei na construção do hipertexto desse eixo temático tinha o claro objetivo de provocar o debate sobre o papel da legislação na construção de uma nova subjetividade e sensibilidade a respeito das relações entre mulheres e homens.

Uma breve análise desses dois elementos suscita o questionamento de que, enquanto a publicidade de cerveja atinge seu público por meio da manipulação do desejo⁷, isto é, recorre a um elemento interno, por outro lado, a promoção e a preservação da dignidade da mulher se fazem por meio de uma lei, que é externa aos

⁶ A lei 11.340 é chamada de Maria da Penha em referência à bioquímica Maria da Penha Maia Fernandes que foi vítima de agressão por parte de seu companheiro. Sua luta culminou na edição no estatuto da mulher que entre outras mudanças, tornou mais rigorosas as punições aos agressores domésticos.

⁷ Utilizo aqui o termo manipulação em oposição ao conceito de produção. De acordo com Maslow, o desejo é uma categoria inerente ao sujeito e está vinculado à formação de sua personalidade. Não se produz desejo, mas se explora um sentido socialmente partilhado do desejo oferecendo a associação da satisfação desse desejo ao consumo de um produto.

sujeitos, isto é, tem um caráter coercitivo suscitando a necessidade de se debaterem novas formas de promoção dos direitos das mulheres em que a sensibilidade e o desejo também estejam presentes na construção de uma nova subjetividade intergenérica.

4.3.2 A heterogeneidade discursiva

Sob outro ângulo de análise, procuramos identificar de que forma a heterogeneidade se manifestou nos discursos dos sujeitos em suas participações nos fóruns da oficina. Nossa análise terá como arcabouço teórico a teoria da heterogeneidade discursiva de Autier-Revuz, a qual pretendemos explorar, a seguir, na explicitação da fala dos sujeitos.

Autier Revuz apud Brandão (2002) identifica diferentes formas de expressão de heterogeneidade no discurso. A primeira delas seria o discurso relatado seja na forma direta quando o locutor traduz uma fala para dar um novo sentido, seja na citação quando o locutor coloca-se como porta-voz de um discurso citando-o de forma direta. Também nas formas marcadas de conotação autonímicas quando o locutor insere em seu discurso diferentes entonações, marcas explícitas ou implícitas, o discurso do outro sem que o fio de sua argumentação seja rompido. Todas essas formas fazem parte da heterogeneidade mostrada, isto é, quando há o reconhecimento por parte de um membro da comunidade linguística de que seu discurso está enredado em outros discursos, dos quais ele faz uso com os mais diversos tipos de interesse, seja para convencer, persuadir, argumentar, concordar.

Tal característica pode ser observada na fala do Aluno Théo quando afirma que

[...] galera da uma força aew pra comu é aberta para todos os públicos podem criar topicos e outras coisas tbm me dÊ uma força aew gente(Théo).

Nessa fala, a informalidade predomina, como, por exemplo, o termo galera que dá uma noção de coletividade de forma bem íntima e próxima. Ressalta-se também o uso de expressões que são comuns nos fóruns da internet como aew, que é usada para driblar a necessidade de utilizar o acento na palavra aí. Nesse sentido, denota na sua concepção que o fórum é um espaço democrático e participativo sem uma hierarquia estabelecida própria daquilo que Marc Prensky, pensador e desenvolvedor de games, chama de nativo digital, isto é um grupo que é capaz de

[...] ver TV, ouvir música, teclar no celular e usar o notebook, tudo ao mesmo tempo. Ou seja, são multitarefas. Adoram experimentar novos aplicativos, têm facilidade com blogs e lidar com múltiplos links, pulando de site em site, sem se perder. Interagem mais uns com os outros; "acessam-se" mutuamente para depois se conhecer pessoalmente. Esta é uma pequena descrição dos Nativos Digitais, termo que define os nascidos depois dos anos 80 (MONTEIRO, 2009, s/p.).

Ao acompanhar o trabalho dos alunos no desenvolvimento da comunidade virtual, é possível perceber que navegavam na oficina desenvolvendo outras atividades paralelas, como verificar suas contas de correio eletrônico ou visitar outros orkutis na expectativa de encontrar novidades.

O modo como se deu a navegação no hipertexto reforça a necessidade de se pensar estratégias diversificadas, heterogêneas, para atender aos gostos, às habilidades e aos interesses desse grupo em específico. A avaliação prévia que fazemos nos indica que os gêneros utilizados na oficina não alcançaram de modo satisfatório o grupo de estudantes do Ensino Médio, pois a navegação foi, pela observação feita em loco, bastante dispersiva, demonstrando que esses gêneros não foram capazes de provocar a reflexão desejada. Nesse sentido, esse evento reforça a afirmação com a qual concordamos e que a análise deixou evidente que a escola

Evita escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade (ORLANDI, 1988, 38).

Todavia, a forma mais complexa de heterogeneidade é aquela que não revela o outro, porque é concebida no nível do interdiscurso e do inconsciente, que Autier-Revuz chama de heterogeneidade constitutiva. A partir do dialogismo bakhtiniano e da ideia do sujeito como efeito do discurso sugere que todo ato comunicacional é um intertexto com outros sujeitos. É nesse espaço representado pela relação entre o eu e o tu que se constrói o sentido e que a linguagem acontece enquanto evento. O eu só pode dialogar pela presença do tu, responsividade ativa da qual ele é portador sempre implica a presença de outro seja uma pessoa, uma obra da cultura (que não existe sem quem a fez) ou mesmo a própria voz interior do interlocutor.

Esta construção heterogênea do discurso se torna explícita quando o militante Augusto afirma que

Se partirmos do pressuposto de que “a liberdade do outro leva a minha ao infinito”, temos aqui a real media da dignidade humana. A dignidade humana está ligada à noção de direitos individuais que foi construído pela sociedade nos vários embates dos grupos, em que as minorias sempre foram menosprezadas em relação aos grupos majoritários, na ocupação das áreas dos clãs rivais tal qual podemos observar nas comunidades da africana meridional e em vários grupos étnicos no sudoeste da Ásia. A literatura das ciências sociais possui a descrição de inúmeros casos em que a dignidade humana é desrespeitada e os povos muitas vezes são alojados de seu espaço territorial e tem seus direitos amputados em nome de um grupo hegemônico).

Nesse sentido, um determinado discurso contém múltiplas vozes sociais que já se expressaram e que foram apreendidas e internalizados pelo sujeito em sua vida. Por isso é que se pode afirmar que as palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros ou que nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada (BRANDÃO, 2002).

4.4 Intertextualidade

Na análise da oficina, identificamos a intertextualidade a partir dos mundos vividos pelos participantes da oficina, por meio de suas referências e citações em suas falas nos fóruns, bem como pela contextualização da oficina em suas práticas cotidianas.

Nesse sentido, a fala da Professora Hanna retrata em boa medida, aquilo que Bentes, Cavalcante e Koch (2008) definem como intertextualidade implícita. Essa forma de intertextualidade ocorre quando uma fala já ocorre a partir de certo repertório cultural de onde emergem suas referências. Na fala analisada, emerge o que seria o tipo ideal de um militante dos direitos humanos. Essa referência fica explícita quando afirma que

Sou uma pessoa(sic) que nasceu no Rio de Janeiro há 52 anos atrás(sic), tenho dois filhos, já casados, amo minha profissão, sou educadora por paixão, gosto de trabalhar auxiliando a consciência crítica de todos, para auxiliá-los na a inclusão(sic) social, minha visão política é de esquerda, acredito na construção de uma sociedade justa, onde(sic) os direitos e

deveres sejam respeitados. Não consigo lidar com a corrupção e qualquer tipo de engodo.

Não aceito a política de cabresto nem a troca de favores para burlar o outro, sonho com um dia em que a carta magna deste país será realmente não só um enfeite, mais(sic) a realidade praticada por todos.

Onde não se quieman(sic) indígenas, não existe a exploração do mais fraco, as punições são igualitárias, independentemente da sua condição econômica a miséria está excluída no meu conceito de sociedade real.

Várias marcas de intertextualidade manifestam-se nessa fala. A primeira é a identificação do lugar de onde fala, isto é, explicita suas vivências e experiências, como educadora, nascida no Rio de Janeiro, e da maneira como encara sua atuação profissional ao fazê-lo com paixão. Essa última marca mostra-se como um engajamento mais que profissional e denota que a escolha se dá para além do compromisso deontológico de educadora.

A identificação com o pensamento político de esquerda aponta para uma cosmovisão de mundo e um compromisso com as causas de combate à desigualdade. A fala, portanto, refere-se ao que Bukovska (2008, p. 1) identifica como o perfil de um militante em direitos humanos, pois

Ser um ativista de direitos humanos é um nobre e árduo trabalho. Significa dizer a verdade diante do poder. Significa apoiar o outro – oprimido, vulnerável, marginalizado, pobre e sub-representado. Significa tornar o mundo – que é repleto de abusos de direitos humanos – um lugar melhor. A atuação dos ativistas de direitos humanos é realmente heroica: eles são especialistas prestativos e corajosos que utilizam suas habilidades jurídicas e militantes para dar visibilidade a abusos de direitos humanos, promover a justiça e responsabilizar violadores. Em todos os casos, são motivados acima de tudo pelo altruísmo e por um profundo compromisso com a justiça.

Nesse sentido, toda compreensão é intertextual. Para que determinado tema seja compreendido, é necessário relacioná-lo aos saberes prévios que se tem, aos contextos em que determinada ideia pode ser aplicada. Por meio de associações com o já vivido, é que essa possibilidade se concretiza independentemente da vontade do sujeito que faz a "leitura" desse texto. Toda compreensão pode se apresentar caótica porque está diretamente ligada ao repertório cultural e às diferentes entonações emotivas às quais um leitor está sujeito (PAULINO; WALTY; CURY, 1995,)

A intertextualidade pode ser concretizada por meio das relações que os sujeitos da pesquisa estabeleceram com as produções da cultura com as quais contextualizam o sentido de suas compreensões. Isso fica evidente quando o militante Carlos relaciona a questão do trabalho com filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin.

Indico o filme Tempos modernos, de Charles Chaplin, de 1936 para entendermos melhor as contradições trazidas pela industrialização, bem como a exploração extrema dos trabalhadores na indústria. tudo relatado por Chaplin com muito humor! (Carlos).

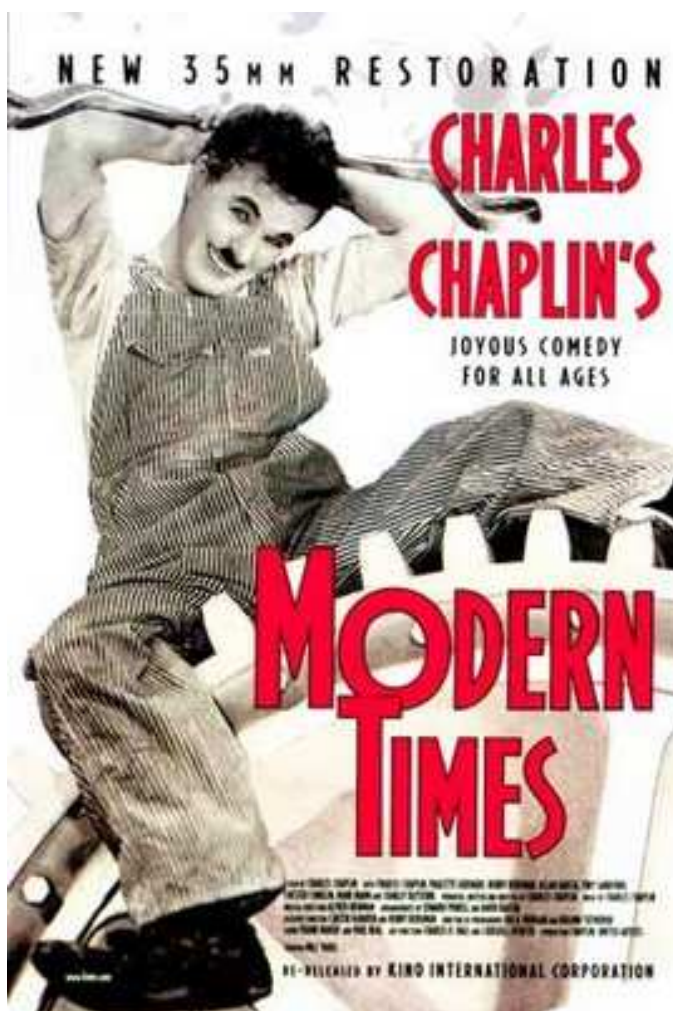


Figura 7: Cartaz do filme *Tempos modernos*

Nessa obra, que se tornou um clássico do cinema, o autor procura evidenciar de forma irônica os riscos do processo de taylorização⁸ do trabalho humano. Esse filme de Chaplin critica os processos de precarização do trabalho pela perda do controle dos processos produtivos pelos trabalhadores. O ritmo de produção é determinado por uma série de mecanismos centralizados que aceleram a produtividade de acordo com as necessidades da empresa. Ocorre dessa forma, uma espécie de robotização do ser humano que fica alienado do controle do ritmo da produção.

A intertextualidade se faz, portanto, no jogo da produção cultural de uma época e tem uma existência concreta a partir de diferentes textos, porque

O texto, como objeto cultural, tem uma existência física que pode ser apontada e delimitada por nós: um filme, um romance, um anúncio, uma música. Entretanto, esses objetos não estão ainda prontos, pois destinam-se ao olhar, à consciência e à recriação dos leitores. Cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída. A significação se dá no jogo de olhares entre o texto e o seu destinatário. Este último é um interlocutor ativo no processo de significação, na medida em que participa do jogo intertextual tanto quanto o autor (PAULINO; WALTY; CURY, 1995, p. 15).

A intertextualidade também foi levada em conta na confecção do ambiente virtual da oficina. Na organização dos diferentes gêneros provocadores das discussões e debates dos fóruns, procurou-se estabelecer, entre muitos gêneros empregados, uma relação de intertextualidade. Tendo por base um eixo temático comum, visou-se a explorar diferentes possibilidades de leitura para enriquecer as possibilidades de contextualização de cada uma das temáticas levantadas. É a partir desse contato que se procurou enriquecer a leitura porque

Um texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos. Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas (BAKHTIN, 1986, p. 162).

⁸ O processo de taylorização é assim chamado em referência Frederick Taylor que, a partir da obra *Administração científica da produção*, identifica uma série de princípios para organizar racionalmente os processos produtivos como o controle do tempo dos movimentos necessários para realizar uma tarefa; a inserção da linha de produção, a divisão das tarefas de execução e planejamento e o controle externo – pela gerência e não pelo próprio operário – da qualidade.

Dessa forma, no eixo temático sobre o trabalho a intertextualidade, foi explorada com o uso de um texto em que se expunha um índice de mentiras e verdades sobre o trabalho escravo e na mesma tela uma série de vídeos sobre o trabalho escravo no Brasil, mostrando a inter-relação entre os assuntos. A partir de documentos da ONG Repórter Brasil, essa possibilidade de intertextualidade procurou mostrar as contradições entre o discurso que procura desqualificar as ações do Ministério do Trabalho no combate ao trabalho escravo, em grande parte pelas lideranças locais que sentem atingidas pela ação de combate a essa prática.

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window. The address bar contains the URL: http://200.163.74.25/dokeos/main/newsroom/tp_controller.php?action=view&lp_id=138&cidReq=0110. The page title is "Direitos Humanos | 30/04/2004 | Copyleft". The main heading is "LUTA CONTRA A EXPLORAÇÃO" and the sub-heading is "Verdades e mentiras sobre o trabalho escravo no Brasil". The text below the heading reads: "A ONG Repórter Brasil organizou, a pedido da Comissão Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo (Conatrae), um texto para desmentir o discurso de fazendeiros que ainda escravizam pessoas. ONG Repórter Brasil".

Below the text, there is a section titled "Mentiras (índice)" with a list of six items:

- 1) Não existe trabalho escravo no Brasil.
- 2) A escravidão foi extinta em 13 de maio de 1888.
- 3) Se o problema existe, é pequeno. Além disso, apenas uma meia dúzia de fazendeiros utiliza trabalho escravo.
- 4) A lei não explica detalhadamente o que é trabalho escravo. Com isso, o empresário não sabe o que é proibido fazer.
- 5) A culpa não é do fazendeiro e sim de gatos, gerentes e prepostos. O empresário não sabe dos fatos que ocorrem dentro de sua fazenda e por isso não pode ser responsabilizado.
- 6) O trabalho escravo urbano é do mesmo tamanho que o rural.

Figura 8 - Verdades e mentiras sobre o trabalho escravo no Brasil

Nos exemplos em análise – figuras 8 e 9 - há uma manifestação de intertextualidade temática (BENTES; CAVALCANTE; KOCH, 2008). Os dois textos compartilham de terminologias, conceitos e correntes de pensamento comuns. Nesse sentido, reforçam-se mutuamente em um processo de concordância para reiterar o argumento do combate ao trabalho escravo.

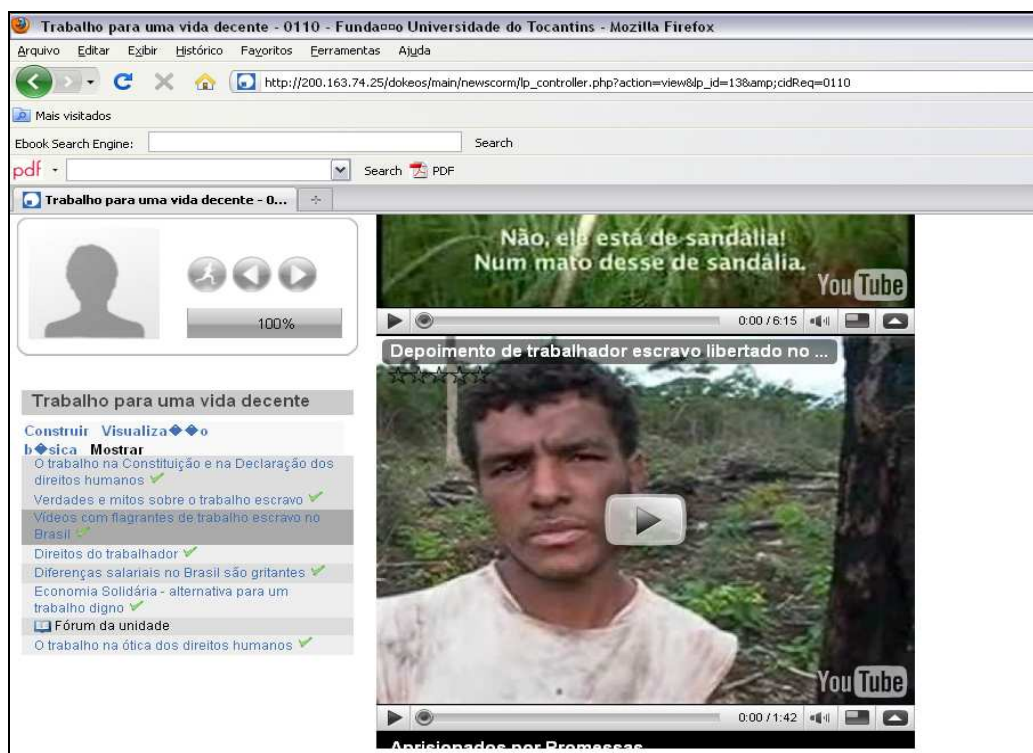


Figura 9 - Vídeos com flagrantes de trabalho escravo no Brasil

O grupo militantes optou por construir um *blog* para discutir a questão dos direitos humanos. Nesse sentido, explora a intertextualidade ao trazer para o seu *blog* textos que tratam de diferentes contextos para os direitos humanos. Um desses textos reflete sobre a questão das cotas raciais. Traz uma série de argumentos, principalmente, contestando aqueles que se opõem às cotas nas universidades. Segundo um trecho desse texto do professor José Jorge de Carvalho os que se opõem as cotas sustentam essa posição, porque

Fugindo do debate substantivo, os anticotas optam pela desinformação e pelo negacionismo: raça não existe, logo, não há negros no Brasil; se existem por causa das cotas, não há como identificá-los; logo, não pode haver cotas. Raças não existem, mas os negros existem, sofrem racismo e a maioria deles está excluída do ensino superior. Felizmente, a consciência de que é preciso incluir, ainda que emergencialmente, só vem crescendo - por isso, a presente década pode ser descrita como a década das cotas no ensino superior no Brasil (CARVALHO, 2009, s/p.).

Esse fragmento demonstra a opção do grupo pelas ações afirmativas como uma forma de superar a exclusão racial no país. A intertextualidade se faz nesse caso de forma explícita (BENTES; CAVALCANTE; KOCH, 2008), pois os argumentos utilizados pelo grupo anticotas é citado e atribuído a essa corrente de pensamento. Esse recurso no texto serve como uma forma de delimitar a temática bem como promove a possibilidade

de uma construção dialógica ao opor dois pontos de vista. Ao desconstruir o argumento contra as cotas, o texto citado pelo *blog* procura explicitar uma posição de afirmação das políticas afirmativas, bem como mostrar a sua necessidade no contexto atual.

4.5 - Dialogismo

Entre as diferentes manifestações dialógicas presentes na oficina, observa-se que no eixo temático que discuti as relações de gênero, a acadêmica Ester sugere um vídeo sobre um quadro do programa humorístico da Rede Globo de Televisão que foi um grande sucesso entre 1980 e 1992, a TV Pirata.

Deixo um vídeo como sugestão, uma sátira ao machismo, porque mulher para ser tratada como homem não precisa se transformar em um.
http://www.youtube.com/watch?v=2uaH0wH4Ojs&feature=player_embedded#t=108 (Ester)



Figura 10 - Edicléia Carabina personagem da TV Pirata

O programa que foi uma criação do diretor Guel Arraes e do roteirista Cláudio Paiva representou um dos maiores sucessos do gênero no Brasil, com seu humor com base no *nonsense* e na sátira. Executado por uma equipe de roteiristas que incluía Luís Fernando Veríssimo, os quadrinistas Laerte e Glauco, e integrantes do humorístico Casseta & Planeta o programa abriu as portas para uma nova forma de humor inspirando-se em grupos como o inglês Monty Python.

O quadro em que se insere vídeo era chamado TV Macho, uma alusão ao programa TV Mulher da mesma Rede Globo que fora exibido nas manhãs da década de 1980. Nesse episódio, a atriz Regina Casé interpreta a personagem Edicléia Carabina, uma líder de torcida. Em uma sucessão de clichês conduzidos de forma irônica, o quadro expõe o senso comum do pensamento machista a partir de uma personagem feminina. Em certa altura, a protagonista, Edicléia Carabina, explica ao entrevistador, Zeca Bordoada, interpretado por Guilherme Karan, a razão pela qual seu olho estava roxo.

- Agora, Edicléia conta pra nós uma particularidade, esse olho roxo aí, ta me parecendo briga de torcida, foi ?

- Não, não. Isso aí é outro departamento, não tem nada a ver com esporte. Esse foi... Eu tava na minha casa, no aconchego do meu lar, tava fritando umas batatas, esbarrei no cabo da frigideira. Meu irmão... foi aquele óleo escorrendo na minha perna e eu baqueei e comecei a chorar. Graças a Deus meu esposo tava passando e me viu ali chorando e sentou a mão. Pô pra largar de ser fresca.

- Pô tu qué me dizê que foi teu marido que fez esse negócio roxo aí no teu zoio?

- É o Tadeu gosta de me dar esses toques, entendeu? E eu acho muito importante porque, afinal minha porção mulher tá aqui mesmo pra apanhar.

- Grande exemplo. Pra ser seguido em casa, entendeu bem, né, rapaziada.

A ambigüidade desse trecho desperta a curiosidade do leitor do quadro. E é da essência da ironia suscitar a ambigüidade. Surdi compreende que a ironia

É um fenômeno sutil que tem como função ser um gesto dirigido a um destinatário, que pode ser agressivo, neutro ou defensivo. O interesse estratégico da ironia reside no fato de que ela permite ao locutor escapar às normas de coerência que toda argumentação impõe: o autor de uma

enunciação irônica produz um enunciado que tem dois valores contraditórios (SURDI, s/d, s/p)

É, nesse sentido, que o quadro humorístico em análise se presta para a construção de uma estratégia dialógica visando à produção de um discurso cujo sentido predominante seja a condenação da sociedade patriarcal machista. A utilização do exagero, que é um dos principais recursos da ironia, provoca no interlocutor a reflexão sobre o que é dito, solicitando-lhe uma resposta (BRAITH, 1996). É esse o objetivo da ironia porque,

Na vida real do discurso falado, toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao seu próprio círculo, expressivo e objetual e está indissolúvelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada - a uma aquiescência. Em certo sentido, o primado pertence justamente à resposta, como princípio ativo: ela cria o terreno favorável à compreensão de maneira dinâmica e interessada. A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra (BAKHTIN, 2002, p. 90).

O dialogismo pode se manifestar de diferentes maneiras, seja por oposição, concordância, consentimento. Nos diferentes diálogos travados na oficina, foram percebidos relativamente poucos pontos de vista opostos. Uma das manifestações de divergência foi constatada no eixo temático sobre a dignidade humana. Provocados e refletir se haveria uma dignidade universal ou se esse é um atributo que depende do interesse e da iniciativa de cada um em construir e afirmar sua dignidade pudemos perceber a divergência quanto à concepção do que seja a dignidade. Quando o fórum indagava de que dignidade precisamos alguns sujeitos responderam

Da dignidade que faz com que todos tenham realmente, acesso aos seus direitos e deveres, na mesma proporção, e não como estamos vendo atualmente, cada um por si e poucos com muito e muitos com pouco, ou quase nada. Uma situação típica deste capitalismo avassalador, que distancia cada vez mais os indivíduos, provocando essa atitude de alheamento(sic) entre as pessoas, ou levando a um comodismo angustiante. Esta dignidade que faz do homem um ser único, capaz de retratar algo de sublime, como se busca em qualquer religião ou credo (Regina).

Olá Regina, achei interessante a referência que você fez relacionando a dignidade humana com a religião. A discussão em torno da dignidade

humana nasce justamente dentro do cristianismo. O cristinismo(sic) vai defender a igualdade e a dignidade da pessoa humana num período (Idade Média) em que a regra era tratar as pessoas de maneira desigual. (Um nobre "valia" muito mais que um servo, por exemplo). Depois do cristianismo, já na modernidade, este conceito de dignidade humana vai ser defendido do ponto de vista da Razão. Mas o primeiro passo foi dado pela Religião. Lembremos que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa de 1789, tratará da dignidade e da igualdade do ponto de vista racional (Carlos).

Na fala dos dois sujeitos, percebe-se a concordância ao reconhecer-se que a religião, e o cristianismo em especial, tiveram um importante papel na construção da ideia de igualdade que sustenta e fundamenta a concepção de direitos humanos. Para ambos, a dignidade é vista como um atributo essencial e universal, seja por meio do credo ou expressa pela razão. Todos os seres humanos gozariam de dignidade mesmo que essa dignidade não seja expressa em termos de uma qualidade de vida.

Em oposição a essa concepção, a militante Kássia afirma que a dignidade não é conferida, mas assumida e deve ser buscada por todos ao afirmar que

Ninguém pode conferir dignidade, este é um status que se assume e se sustenta. Viver com dignidade independe das condições sociais de existência que lhe são impostas. Acredito que devemos conferir o mínimo de condições para que todos possam viver com dignidade, se recorrerem a meios menos dignos, pois para muitos a outra solução é a morte. A possibilidade de viver com dignidade deve ser dada a todos e proporcionada pelo estado e por todos na sociedade. No momento em que deixamos nossos preconceitos dominarem nossas atitudes, impedimos a muitos se colocarem como cidadãos dignos, pois retiramos deles a possibilidade de serem reconhecidos como tal (Kássia).

Essa participante traz à discussão a concepção de dignidade humana como uma construção histórica que depende da mobilização das pessoas que, por meio dos conflitos históricos e sociais, conferem a dignidade humana o seu *status*.

Esse debate entre concepções relativistas e universalistas da dignidade humana é feito entre outros por Assmann e Mo Sung (2004). Para os universalistas, todos os seres

humanos gozariam da mesma dignidade pelo simples fato de serem seres humanos, já os relativistas compreendem que fatores históricos, sociais e culturais fazem com que cada contexto tenha uma compreensão do que seja a dignidade. Ao defender uma concepção universalista da dignidade humana, segundo Assmann e Mo Sung, pode-se cair no imobilismo e no etnocentrismo, pois se afirma a superioridade de uma dada matriz cultural e não se reconhece que cada cultura tem a sua concepção de dignidade. As concepções relativistas são mais abertas e flexíveis e podem contribuir para o contínuo processo de afirmação da dignidade.

Para Bakhtin, o processo da comunicação recebe seu sentido no ato mesmo de sua realização histórica por meio da interlocução entre dois sujeitos por meio de diferentes enunciados. Dessa forma, a linguagem é um fenômeno social único e irrepetível. Seu sentido é construído no ato da fala. Esse evento não poderá jamais se repetir, pode-se no futuro fazer alusão a ele, citá-lo, criticá-lo, mas jamais reproduzir seu sentido. Por meio dessa concepção social, interativa e eventiva da linguagem, abre-se a possibilidade de pensar os direitos humanos como um evento social que está se construindo constantemente. Em cada intervenção uma nova realidade discursiva se abre e o sentido pode ser novamente negociado. Ao tratar a temática dos direitos humanos de forma abstrata, desvinculada de seu contexto, tratando-o de forma universalista, corre-se o risco de desvinculá-lo das práticas cotidianas.

No fórum do eixo temático sobre a participação política, o dialogismo se apresenta quando as professoras Kássia e Judite apresentam visões diferentes sobre o processo de participação política. Enquanto a primeira expressa a opinião de que a participação política se dá como plateia dando voz a argumentos que já são comuns entre as pessoas que veem na política uma forma de usurpação do poder popular. Por outro lado, a segunda aponta os elementos que são tradicionais na política institucionalizada pelos partidos, mas indica novas formas em que o cidadão pode participar por meio dos conselhos.

O Brasil tem plateia. O povo brasileiro só tem participação durante o ano político, mas não como povo participativo em suas ideias e sim como massa comandada por shows. É como plateia que participamos da política nacional, estadual e municipal. Pois muitos não lembram nem em quem votaram durante o período e nem porque votaram em tal candidato. A plateia serve para segurar bandeira, vestir camisa do partido, fazer passeata, mas não conseguem distinguir as ideias e propostas que são feitas para o povo. Nossa

atuação tem sido somente como plateia em todos os sentidos as coisas acontecem e a população não reage, não opina, muito menos participa, sabemos de todos os acontecimentos somente pela mídia, e permanecemos calado (Kássia).

O ato político mais tradicional que o indivíduo poderá está participando é através do voto, que precisa ser feito de forma muito consciente e responsável, pois é através dele que pessoas e partidos vão nos representar e decidir grande parte dos rumos do nosso país. É necessários que tenhamos consciência de que o voto não acaba no dia da eleição, mas precisa continuar no acompanhamento dos eleitos, para ver se estão fazendo o que prometeram. Existe vários mecanismo político muito importante para o individuo participar como: Conselhos Escolares, Conselho da Criança e Adolescente, Associação de Bairro etc.(Judite).

O participante apresenta uma responsividade ativa diferente. O dialogismo implica o reconhecimento de que o evento linguístico é permeado pelas experiências de vida de quem mobiliza certos conhecimentos.

Em outro momento da oficina percebe-se que o dialogismo se manifesta em uma produção audiovisual. No documentário *Sob um novo olhar: ainda é tempo*, o grupo Professoras procurou contextualizar as reflexões sobre a dignidade humana por meio da produção de um documentário em que desejam expressar como a educação formal pode contribuir para o processo de afirmação da dignidade humana. Com esse propósito, convidam um adulto e ex-aluno a assumir o papel de sujeito da narrativa do vídeo, no qual descreve suas sérias dificuldades cotidianas em ser um sujeito excluído e analfabeto – um marginalizado socialmente - e revela como iniciou sua inserção na estrutura escolar que pudesse lhe oferecer novas oportunidades de construção de uma identidade social positiva e uma perspectiva de futuro.



Figura 11 - Seu Anastácio: protagonista do documentário

De acordo com as intenções manifestadas na apresentação da atividade o objetivo desse documentário foi provocar nos outros alunos da escola o debate de como a escolarização poderia fazer a diferença na afirmação da dignidade humana a partir da exibição e debate sobre o filme, porém, essa atividade não foi desenvolvida até a conclusão dessa análise.

Na tentativa de compreendermos as suas representações e expectativas vinculadas à educação, é necessário levar em conta a dimensão as condições sócio-cultural de um homem negro, oriundo de família de baixa renda, cuja trajetória escolar e profissional é marcada pela precariedade, sonhos, desafios e angústias e cujo universo de relações sociais e códigos simbólicos do contexto escolar eram, até completar seus 50 (cinquenta) anos, desconhecidas. Nas suas palavras

Eu não voltei a estudar. Eu comecei a estudar aqui no colégio, comecei com 50 anos de idade. E antes eu defendia algum número, porque, em casa, minha mulher ajudou a gente a aprender a ler prá pegar o coletivo pelo menos. Mas, na verdade, quando o coletivo passava eu não tinha lido o nome porque eu lia devagar e o coletivo já tinha passado, podia ser Guanabara ou Guará.

Na fala do sujeito da narrativa, percebe-se a intenção de demonstrar ao seu possível interlocutor uma série de dificuldades enfrentadas pelo fato de não dominar a escrita e a leitura. Assim sendo, o uso da câmera nesta atividade sugere uma série de indagações, pois, a presença desse artefato técnico pressupõe a presença de um terceiro interlocutor que pode favorecer ou dificultar uma série de comportamentos ou expectativas. Criando um conjunto de responsabilidades ativas tanto da parte de quem conduz a entrevista quanto de quem participa como entrevistado, esses elementos “são incorporados na forma como o discurso vai sendo produzido naquele contexto específico (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 87).

Provocado a deixar uma reflexão aos alunos da escola a partir da experiência das dificuldades enfrentadas na sua vida, Seu Anastácio procura incentivá-los afirmando que

Algum sacrifício que você fizer agora, é futuro pro resto da sua vida. e se você não fizer sacrifício é sacrifício pro resto da vida, sacrificada. E tem diferença você sacrificar e livrar e você ficar sacrificando pra toda a vida, ficar toda vida naquela vida difícil por pequeno detalhe.

Assim sendo, o depoimento, por meio de imagens, conteúdos, pontos de vista, concepções de mundo, opiniões, oposições e concordâncias, tece uma rede de relação e interações que podem resultar na estrutura dialógica de um discurso. Constata-se que na fala acima o protagonista procura provocar uma resposta em seus potenciais interlocutores. E essas respostas são o objetivo do vídeo. Nesse sentido, a estrutura do gênero audiovisual revela que

O discurso já nasce tendo como referência uma produção de linguagem compartilhada com pessoas e com um objeto específico (a câmera), que se apresenta nesse contexto como mediadora em destaque das relações interpessoais (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 88).

Tanto o produtor quanto os sujeitos envolvidos nessa produção estão trabalhando juntos, em torno de um tema específico e a narrativa se desenvolve a partir de um compromisso que supõe a presença da câmera em todas as consequências de sua influência nos rumos que o discurso assume no contexto da entrevista. Percebe-se que nessa complexa relação a trama de sentidos é construída para que emirjam seus possíveis significados. Esta dinâmica só é possível porque

Uma imagem técnica esconde conceitos e sentidos que lhe deram origem; portanto decifrá-la é procurar reconstituir o texto ou os textos

que tal imagem contém. Esses textos são o modo como inventamos o mundo como abstração conceitual, melhor dizendo, o mundo revelado a nós por meio de conceitos(JOBIM e SOUZA, 2003, 87-88)

A relação entre a equipe que planeja o documentário, o entrevistado e o público que assistirá a produção é permeada de possibilidades dialógicas. Em primeiro lugar porque não é um discurso finalizado, está aberto à interação. Outro fator que contribui para a sua estrutura dialógica é que a compreensão não está, exclusivamente, em nenhum dos três elementos constitutivos desse discurso, mas no espaço que se abre para negociar um sentido: alguns professores poderão avaliar o documentário como pouco motivante; os alunos da escola podem ver nesse documentário apenas uma lição de moral; para o sujeito da narrativa, pode ser apenas uma forma de aparecer na comunidade escolar. Isto é, serão necessários outros embates, outros diálogos para que se estabeleçam sentidos que podem se modificar de acordo com cada uma das situações discursivas.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho de pesquisa nos orientamos pela pergunta: como articular diferentes gêneros discursivos em um contexto de educação a distância sob a ótica hipertextual para o desenvolvimento de processos comunicacionais dialógicos em uma perspectiva bakhtiniana? Nesse espectro teórico, essa questão nos remete ao problema da linguagem na qual os significados resultam de uma prática social. Considerando o pressuposto de que o sentido é produzido e não dado, diferentes significados podem ser creditados para os mesmos eventos.

O desafio de desenvolver, em um ambiente de aprendizagem, uma oficina considerando o dialogismo e a polifonia bakhtiniana, na qual a subjetividade individual e do grupo possa manifestar-se por meio de diversas expressões, verbais e não-verbais, nos mostrou a importância de considerar a comunicação como um evento único e irrepetível no universo educacional. Isso significa reconhecer que são os sujeitos históricos que produzem o sentido para o mundo em que estão inseridos. Implica também em identificar e superar os espaços no ambiente educativo em que as vozes sociais são abafadas e não são reconhecidas como interlocutores no processo.

Ao investigarmos como os participantes de uma oficina, mediada por tecnologias digitais, contextualizam os conhecimentos construídos nas interações por meio das categorias analíticas da heterogeneidade, polifonia, dialogismo e intertextualidade, percebemos a necessidade de que as tecnologias sejam inseridas num contexto que oportunize a inter-relação entre os sujeitos do processo educativo negociando sentidos e procurando estimular a criatividade para a produção de uma aprendizagem contextualizada e significativa. Nesse sentido, a mediação do educador é fundamental. As tecnologias são produtos culturais elaborados por seres humanos histórica e socialmente determinados. Assumir, diante da tecnologia uma posição de autonomia e protagonismo é condição para superar os determinismos arraigados que produzem um saber que nega toda e qualquer forma de dialogismo.

Procuramos explorar as potencialidades do hipertexto na educação, uma vez que permite a construção de discursos entrelaçados, maleáveis e abertos (ASSMANN, 2005). Assim sendo, Assmann assevera que

[...] o hipertexto não é uma simples metáfora de novas atitudes aprendentes que buscam criativamente novas maneiras de conhecer. É, também, sobretudo, um desafio epistemológico, ou seja, o processo do conhecimento se transforma intrinsecamente em uma versatilidade de de

iniciativas, escolhas, opções seletivas, e constatações de caminhos equivocados ou propícios (2005,p. 21)

Na perspectiva de se pensar a educação e sua relação com as mídias torna-se, fundamental o reconhecimento de saberes mosaicos, com fronteiras difusas sem assumir a postura antagônica entre educação, cultura e meios. Esse é um desafio a ser enfrentado: a inserção da escola num ecossistema educacional que é, ao mesmo tempo, experiência cultural, entorno informacional e espaço educacional difuso e descentralizado permitindo a manifestação de diferentes linguagens numa concepção mais híbrida. Mais especificamente, tentar ultrapassar o predomínio da linguagem escrita na sua forma linear e seqüencial e promover sua interação com outras formas de linguagem.

Retomando a idéia bakhtiniana de diálogo como uma interação aberta e inconclusa, reconhecemos que algumas das questões suscitadas nesse trabalho de pesquisa merecem ser devidamente exploradas em outras oportunidades. A primeira delas seria delimitar com maior rigor o espaço que as diferentes categorias utilizadas para análise devem ocupar. Dialogismo, polifonia, intertextualidade e heterogeneidade formam um conjunto coeso de concepções sobre a linguagem; todavia, em certas ocasiões tornou-se difícil estabelecer suas especificidades e assim definir com propriedade sua aplicação na análise. Uma segunda indagação que surge após essa investigação é, justamente, sobre o papel do sujeito no evento da comunicação. Sendo sua fala uma citação de outras falas e fruto da pertença a um contexto social e ideológico definido, como poderíamos pensar a idéia de autoria e autonomia sob essa perspectiva teórica.

Por fim, uma questão que se mostrou como um desafio a ser enfrentado é a promoção da interação na oficina. Da maneira como a propusemos, utilizando diferentes gêneros discursivos, esperávamos abrir maior interlocução por parte dos sujeitos de pesquisa. Imaginávamos que, dessa forma, muitos outros sentidos poderiam emergir dos diálogos e das produções verbais e não verbais, que efetivamente ocorreu de modo parcial. Por outro lado, percebe-se que cada sujeito colaborou para a construção de um discurso polifônico, articulando a temática dos direitos humanos em seu contexto de vida, satisfazendo, em parte, essas expectativas iniciais

A estratégia dialógica e hipertextual em um ambiente de EaD, que propusemos, coloca-se como uma contribuição para pensar a questão de como a tornar relação entre educação e tecnologia num espaço de intervenção protagonizado por sujeitos que buscam, a partir dos recursos que lhes são oferecidos, a produção de saberes capazes de promover o exercício de um pensamento criticamente elaborado e socialmente contextualizado. Sob esse ângulo, a EaD carrega, potencialmente, essas oportunidades,

por permitir que estruturas hipertextuais possam ser reconstruídas pela interação dos sujeitos.

Todavia, em uma sociedade na qual a tecnologia tem se imposto como centro agregador, como forma de estabelecer hierarquias e de produzir oportunidades econômicas, seus usos não estão imunes a riscos. O principal deles é um processo de “darwinismo social”⁹, fundado na exclusão de grandes parcelas da população que estão marginalizados dos processos midiáticos, especialmente as tecnologias da informação, como é o caso da informática e das redes nas quais circulam os fluxos informacionais (MATTELART, 2001).

Outro risco, é o de uma relação fetichizada com a tecnologia. Nesse caso, urge a formação de indivíduos que sejam capazes de se relacionar de forma crítica com as TIC a partir da superação de relações alienadas com essa realidade informacional, promovendo uma inclusão tecnológica baseada na autonomia e na criticidade.

Essa questão transcende o aspecto meramente técnico e abre as portas para a ação política. Rüdiger (2004, p. 134) defende a idéia de que “as transformações realmente significativas para os seres humanos virão quando eles começarem a intervir conscientemente no desenho e no uso da tecnologia”. Essa intervenção implica em construir espaços para que a lógica hipertextual, em que vários atores, com diversos interesses, possa potencializar a interação e promover a inserção tecnológica conforme as determinações conscientemente estabelecidas de forma dinâmica: seja pela aproximação e sensibilização, na qual o educando toma conhecimento dos meios e desempenha o papel de espectador/fruidor do ambiente; tanto pela capacidade de navegar de forma reflexiva pelos discursos presentes nas diferentes mídias, se apropriando de seus recursos, bem como, assumindo o papel de criador e comunicador de discursos e sentidos, sendo capaz de produzir suas próprias concepções de mundo, utilizando-se das diversas recursos das quais se apropriou.

⁹ O darwinismo social refere-se à uma concepção de que a situação social é consequência da maior ou menor aptidão das pessoas. Os mais fracos seriam eliminados..

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento. In _____ (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ASSMANN, Hugo e MO SUNG Jung. **Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança**. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____, **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002a.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo, EDUSP, 1994.
- BARTHES, Roland. **S/Z: Uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In **Textos escolhidos/Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas**. 2a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães; KOCH, Ingedore G. V. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BÍBLIA. Português. **A Bíblia de Jerusalém**. 7. ed. rev. São Paulo : Paulus, 1995.
- BOMBASSARO, L..C. **Fronteiras da epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BORGES, Mônica Erichsen Nassif et al. Estudos cognitivos em Ciência da Informação. **Encontros Bibli**, nº 15, 2003. Disponível em: www.encontros-bibli.ufsc.br/Edicao_15/borges_estudoscognitivos.pdf. Acesso em: 19 set 2008.
- BORGES Mônica Erichsen Nassif VENÂNCIO Ludmila Salomão **Cognição Situada: fundamentos e relações com a Ciência da Informação**. **Encontros Bibli**, Florianópolis, n. 22, 2º sem. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/275/362>. Acesso em: 26 set 2008.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 2002.

BRITO ROCHA, Telma. Currículo e tecnologias: refletindo o fazer pedagógico na era digital. In: PRETTO, Nelson de Luca. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: Edufba, 2005.

BUKOVSKA, Barbora. Perpetrando o bem: as conseqüências não desejadas da defesa dos direitos humanos. **Sur, Rev. int. direitos human.**, São Paulo, v. 5, n. 9, dez. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452008000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 nov. 2009.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CANDAU, V.M. et al. **Tecendo a cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARRASCOZA, João Anzanelo. **Razão e sensibilidade no texto publicitário**. São Paulo: Futura, 2004.

CARVALHO, José Jorge de. **Cotas**: uma nova consciência acadêmica. Disponível em <<http://www.ufal.edu.br/ufal/utilidades/com-a-palavra/cotas-uma-nova-consciencia-academica-por-jose-jorge-de-carvalho>> Acesso em 16 out 2009.

CATTELAN, João Carlos. **Mulher de amigo meu**: espelho e sublimaridade .Linguagem & Ensino, Pelotas, Vol. 9, No. 1, 2006 (187-214).

COELHO, S. L. B. O Mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

DELEUZE Gilles; GUATTARI Felix, **Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2006. Volume1.

DIAS, Ângela. A. C.; FONTINELES, Flávia. S. ; MOURA, Karina. S. Olhar hipertextual – uma perspectiva bakhtiniana da inclusão de imagens na sala de aula; **Comunicação & Educação**, USP, São Paulo, v. 3, n. XI, 2006.

EMERSON, C. ; MORSON, G. S. **Mikhail Bakhtin**. Criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FAUSTO NETO, **Deflagração do sentido**: estratégias de produção e de captura da recepção. In SOUSA, Mauro Wilton (org) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo. Brasiliense, 1995.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo, EDUSP, 1994. p. 29-36.

- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FILATRO, Andrea. **Design Instrucional Contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Senac, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo:UNESP, 1995
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- FREIRE FILHO, João. Em cartaz, as garotas superpoderosas: a construção discursiva da adolescência feminina na revista Capricho. In **Revista Fronteiras** – estudos midiáticos VIII(2): 102-111, maio/agosto 2006. São Leopoldo: Unisinos.
- FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In **Ciências humanas e pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (orgs). São Paulo: Cortez, 2003.
- GOMES, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**, vol. I e II. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica**: questões éticas e metodológicas. In **Ciências humanas e pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (orgs). São Paulo: Cortez, 2003.
- KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974
- LANDOW, George P. **Hipertexto**: la convergência de la teoria crítica contemporánea y la tecnologia. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995.
- LANDOW, George P.(Org). **Teoría del hipertexto**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.
- LÉVINAS. Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988
- LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: editora 34, 1993.
- LÍBÂNEO, José Carlos e SANTOS, Akiko - **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Editora Alínea, 2005.

LIMA, Gercina; Ângela Borém. **A navegação em sistemas de hipertexto e seus aspectos cognitivos**. Disponível em <<http://eprints.rclis.org/archive/00012479/01/Lima.pdf>> Acesso em 25 out 2008.

LIMA, Venício, **Mídia: teoria e prática**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

LOPES, Luís Carlos. **O culto às mídias: interpretação, cultura e contatos**. São Carlos: Edufscar, 2004.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O Hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. Conferência pronunciada no IV FÓRUM DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino. UERJ, Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade** In DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003.

MARTÍN- BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUSA, Mauro Wilton (org) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo. Brasiliense, 1995.

MATTELART, A. **História da Sociedade da Informação**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

MELLO, Rachel. Desafios da participação. In VIVARTA, Veet. **Remoto controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes**. São Paulo: Cortez, 2004.

MONTEIRO, Elis. **Nativos digitais já estão dominando o mundo e transformando a forma como o ser humano se comunica**. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/tecnologia/mat /2009/05/18/nativos-digitais-ja-estao-dominando-mundo-transformando-forma-como-ser-humano-se-comunica-755911408.asp>> Acesso em 08/10/2008.

MORIN, Edgar - **Os sete saberes necessários à educação do futuro** 3a. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001

_____. **Ciência com consciência**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

PARENTE, André. **O Virtual e o Hipertextual**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

PAULINO, Graça; CURY, Maria. C.; WALTY, Ivete. **Intertextualidades teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

PETERS, Otto. **Educação à distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PONZIO, Augusto. **A revolução Bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita, aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas In. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão v. 4, n. 2 p. 415-440, jan/jun. 2004.

RÜDIGGER, Francisco. **Introdução às teorias da cibercultura**. Porto Alegre: Sulina; 2004.

SANTOS, Edméia. Articulação de saberes na EAD *online*: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In SILVA, Marco (org). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SCHNEUWLY, B., Gêneros e tipos do discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela Mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da Teoria Literária à Cultura de Massa. São Paulo: Ática, 2000.

STUART HALL, John. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Codificação/decodificação In _____ Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SURDI, Mary Stela **A paródia e o texto humorístico**: o teatro da identidade. Disponível em: < http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/0/03/GT9-_19-_Parodia_e_o_texto-_Mary.pdf> Acesso em 29 out 2009.

WANDELLI, **Leituras do hipertexto**: viagem ao dicionário Kazar. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: /Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; 2003

WANZIN, Tarcísio; ULBRICHT Vania Ribas. **A abordagem dos erros humanos nos ambientes de hipermídia** pedagógica. Disponível em <<http://www.conahpa.ufsc.Br/2004/Tema1/04.pdf>> Acesso em 17 out 2008.