


Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre

Ana Cristina Fricke Matte

Coleção

Texto livre 

Pensemeando o mundo



Pedro e João
editores

Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre

Ana Cristina Fricke Matte

Coleção

Textolivre 
Pensemundo o mundo

2018

 **Pedro e João**
editores



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
Pode ser livremente usada, compartilhada e gerar obras derivadas, desde que mantida a licença e citada a fonte.

Esta é uma Licença de Cultura Livre!

Ana Cristina Fricke Matte

Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre. Série Texto Livre: pensemeando o mundo. Tomo I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. Xxp. .

ISBN 978-85-7993-569-5 [IMPRESSO]

978-85-7993-568-8x [E-BOOK]

1. Cultura Livre. 2. Educação Aberta. 3. Semiótica. 4. Autor. I. Título.

CDD -410

Capa: Ana Matte, Lucca Fricke

Foto da capa: Cláudio Boeira Garcia

Formatação com Software Livre e Fontes Livres: Ana Matte

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Revisão: Adriane Teresinha Sartori

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro&João
editores

www.peuroejaoeeditores.com.br

13568-878 - São Carlos - SP

2018

Sumário

Prefácio.....	8
Começo de conversa.....	16
Sobre a coleção.....	20
PARTE 1: Pensamentos.....	26
O que é Texto Livre?.....	28
Capítulo 1.O lápis e o verbo.....	37
1.1. no começo era o lápis.....	37
1.2. Depois veio o verbo.....	41
Capítulo 2.Professores rurais.....	47
Capítulo 3.Análise Semiótica da Sala de Aula no tempo da EAD.....	55
3.1. Sala de aula e aulas em salas.....	58
3.2. É a fidúcia do aprendiz que define o mestre.....	59
3.3. Papéis actanciais e posições espaciais.....	60
3.4. O rígido e o confortável.....	66
3.5. Ambiente “virtual” de aprendizagem.....	72
3.6. A certeza e a dúvida.....	86
3.7. À noite, todos os gatos são pardos.....	93
Capítulo 4.Semiose <i>on-line</i> : construção de sujeitos.....	99
4.1. Tempo e espaço na esfera tensiva da EAD.....	99
4.2. Tempo e espaço na educação a distância: quanto tempo dura uma aula <i>on-line</i> ?.....	109
Capítulo 5. <i>Cyberbullying</i> : a (des)ordem da falácia.....	119
5.1. A falácia do gênero como produto do meio.....	125
5.2. A falácia do revide e da solução: o papel da vítima.....	135
5.3. <i>Bullying</i> pela internet.....	144
5.4. Guisado de reflexões sobre o <i>Bullying</i>	148
Capítulo 6.A identidade do jogador: gamificação na prática.....	151
6.1. E o jogador do Texto Livre?.....	163
Capítulo 7.O método Texto Livre: a metodologia do risco.....	175
7.1. Liberdade de expressão I: filosofia de mesa de bar.....	177
7.2. Extrapolar.....	186
7.3. Aplicações computadorizadas para os estudos da linguagem.....	190
7.4. Oficina <i>on-line</i> de Leitura e Produção de Textos.....	204
7.5. Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre.....	208



A foto, de autoria de Cláudio Boeira Garcia, foi tirada às margens da Lagoa dos Patos, em Tapes - RS. Na casa do Cláudio, em Tapes, aprendi a amar a Lagoa e a comunidade de pescadores onde vivemos férias inesquecíveis, cantando músicas do grupo Tapes, dele e do Otacílio, compondo as minhas próprias canções, dormindo em barracas, caminhando livremente pelos arredores, e, claro, passando horas a fio nas águas da Lagoa tão acolhedora e tão gentil.

Prefácio

A experiência docente tomada como objeto de apresentação e reflexão é a chave condutora do processo enunciativo deste livro. Obviamente, qualquer experiência poderia ter este papel. Mas aqui se trata de um trabalho que articula um conteúdo disciplinar - a Semiótica - a práticas analíticas de enunciados e a um processo de produção de outros enunciados, em Texto Livre, através do emprego das tecnologias hoje disponíveis.

Como defende a autora, não basta que se introduzam computadores conectados à internet para dentro da sala de aula para que esta mude sua tradicional geografia espacial: à frente o professor; os alunos em fileiras horizontais e verticais, cada um atrás de seu monitor. Caso se mantenha o que a geografia da sala de aula sempre significou: um lugar de saber que define o andamento temporal de estudos de um conhecimento selecionado aparentemente pelo professor, mas na verdade definido de fora pela ortodoxia que seleciona o que deve ser aprendido (supostamente como necessário) e o que, portanto, deve ser ensinado. Isto não só nos níveis iniciais da escolaridade: a existência de uma Base Nacional Comum Curricular mostra que este “conteúdo” se define do exterior para o ensino básico (incluído aí o ensino médio, também definido de modo externo não só no que concerne ao que deve ser ensinado, mas também quais alternativas de estudo podem ser seguidas). Também os currículos dos cursos superiores são previamente estabelecidos, com suas ementas e às vezes até mesmo a bibliografia, o que desvela a imagem do que deve ser o profissional que a universidade forma.

Aparentemente, no sistema escolar, somente a pós-graduação fugiria a esta relação de transmissão do já sabido, já que nossos cursos de pós-graduação são como árvores de Natal - cada professor inclui sua bola colorida, isto é, uma disciplina que contemple a perspectiva teórica que abraçou em seu trabalho de docente e pesquisador (ou mais de uma, dependendo do poder de força e da vontade de atrair para sua doutrina, no sentido foucaultiano do termo, o máximo de seguidores). Conseguido este feito, o que define efetivamente o “conteúdo” a ser discutido (penso

que, ao menos na pós-graduação, tenhamos como hipótese que não se transmitem os conteúdos, mas se discutem estes conteúdos) provém precisamente do campo e da definição de seu objeto pelas teorias que conformam o fazer docente na pós-graduação.

Se é assim que funciona o sistema de formação, parece inescapável que o encontro entre o estudante e o professor seja mediado precisamente pelo “conhecido” (note que falo do “conhecido” e não do “conhecimento” como conhecido sempre se apresenta). As variações, com ou sem uso das modernas tecnologias disponíveis, ficariam por conta, sempre, do modo de apresentação, ou do que se pode chamar de metodologia.

Escapando da perspectiva semiótica que sustenta as análises apresentadas neste Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre, este “modo de apresentar” me remete a um velho texto de Frege, Sobre o sentido e o significado, em que o autor nos ensina que o sentido é o modo como damos ao outro e a nós mesmos o objeto de que falamos. É neste terreno bastante movediço que inúmeras variáveis entram em cena, de tal maneira e tão relevantemente que as compreensões que fazemos das coisas, das gentes e das suas relações se definem precisamente nos sentidos que circulam no meio social.

Neste livro se defende uma posição que desveste o habitual, não só porque as análises vão desnudando o que naturalizamos - o capítulo da análise da “geografia da sala de aula” é, neste sentido, exemplar, mas porque também nos mostra outra possibilidade de formação em que os participantes, incluindo o professor, assumem correr riscos

explícitos de deixarem o que no ensino tradicional seria apenas uma digressão, no caminho já traçado e a ser percorrido religiosamente, tornar-se mais relevante e abertura para o que nasce, para o que nasce do acontecimento.

Para conseguir este feito, a autora, professora e formadora, faz dois cortes iniciais que incidem sobre o tempo e o espaço: a destruição da sincronia da aula que o encontro presencial produz; e a abertura do espaço que se torna qualquer espaço em que esteja o participante, desde que conectado. Cria assim uma comunidade, a comunidade do Texto Livre:

Do ponto de vista institucional, o que é o grupo Texto Livre? Trata-se de uma organização livre com um pé na universidade pública cujo propósito é discutir e praticar o ensino libertador e a filosofia do Software Livre no ambiente universitário, em primeira instância e, em seguida, outros ambientes de ensino, particularmente a educação à distância e o ensino de línguas.

É no interior desta comunidade que ela ensina e aprende suas disciplinas *Semiótica* (na graduação e na pós-graduação); *Aplicações computadorizadas nos estudos da linguagem* (na pós-graduação) e *Oficina de leitura e produção de textos* (na graduação). Daí o vínculo institucional com a Universidade, no caso a Universidade Federal de Minas Gerais.

Mais importante do que a institucionalidade – que em certa medida é burlada – é o conjunto de princípios que movem os processos participativos nestes estudos, cujo contato antecipo aos leitores:

- **Colaboratividade:** uma atitude frente ao trabalho e ao conhecimento que favorece um olhar construtivo nas relações, subsumindo a responsabilidade do indivíduo para o êxito de qualquer empreitada, ou seja, o indivíduo que faz parte de um processo é responsável por ele, no sentido de mobilizar suas habilidades e conhecimentos para o sucesso coletivo, pois, nesse paradigma, se uma pessoa conquista algo, todas conquistam;
- **Meritocracia:** bem diferente da meritocracia neoliberal, segundo a qual o valor da pessoa é uma característica individual, a meritocracia no meio do software livre e da Cultura Livre é citada como uma postura proativa, coerente com os princípios de sua comunidade e por sua atitude colaborativa. Em outras palavras, nesse meio, títulos e conhecimento ou inteligência não valem nada se o indivíduo, por mais genial que seja, não usa seu potencial para beneficiar a todos. Tem mérito, portanto, a ação na qual, se uma pessoa ganha, todas ganham;
- **Liberdade:** também sem qualquer relação com a liberdade do neoliberalismo, a liberdade do software livre é uma liberdade determinada pelo respeito à diversidade, respeito à opinião, respeito pela pessoa e, antes de mais nada, respeito ao conhecimento como desígnio não do homem, mas da humanidade: ser livre para crescer porque, nesse meio, se uma pessoa cresce, todas crescem;
- **Compartilhamento:** longe da ideia do compartilhamento tão em voga em redes sociais, em que, acima de tudo, compartilhamos para ganhar visibilidade e para sermos reconhecidos como parte de uma comunidade específica, o compartilhamento do software livre é, praticamente, uma questão técnica: compartilhar é permitir que aquilo que se está compartilhando possa ser revisitado por novos contribuidores e, assim, possa tornar-se melhor, mais abrangente ou mais criativo: porque, quando uma pessoa

Texto Livre: pensemeando o mundo

sabe, todas sabem, e a própria pessoa, ao compartilhar, sabe mais ainda.

Há uma aposta que poucos professores têm a coragem de fazer: como todo saber exige dedicação e insistência, a aposta será na responsabilidade do estudante: ele é o responsável por sua caminhada, pela abrangência dos seus gestos de aprendizagem, pela profundidade do seu mergulho, podendo ora nadar na superfície, ora e em determinados tópicos que lhe interessam, ir ao fundo para encontrar por lá o que ainda não se sabe, que ainda está por trazer à tona. Neste sentido, o processo de ensino que aqui a Ana Cristina revela, analisa e deixa à disposição do leitor, aprofunda o filão da pedagogia paulofreireana, trazendo para o mundo habitado por uma comunidade nas “nuvens” da virtualidade que se concretiza como saber que cada participante internaliza e passa a carregar, mas também como generosidade de partilha de suas descobertas. Creio que nestes dois elementos concretos está a grande riqueza de uma caminhada como esta. Por isso

No ir e vir de nossos aprendizados e crenças, o sentido das coisas não está nas coisas, é socialmente construído, nem que seja por uma sociedade de um homem só...

Que o leitor não se assuste com algumas análises semióticas, com o emprego de um vocabulário próprio à disciplina: não é necessário aderir a esta teoria para compreender o que movimenta este mundo dos textolivrenses. Muito mais do que as análises, aqui facilitadas por esquemas, é o movimento de reversão de uma pedagogia do já sabido ensinado ao mesmo tempo para todos, na repetição clássica do princípio que fundou a escola

moderna, desde Comenius nos inícios do Século XVII e que perdura até nossos dias.

A autora traz também uma análise do próprio desenvolvimento da Web, do avanço na tecnologia, passando por um tema bastante atual: aquele do bullying, uma digressão necessária face ao meio virtual em que aposta, usando software livre, como a Educação Aberta e a Cultura Livre que quer semear. E semear é ter esperança, é apostar numa colheita. E a colheita aqui desejada não é a do produto predeterminado como se dá na agricultura bem sucedida. Trata-se de esperar uma formação que, transitando pela liberdade, constrói futuros pela revisão do passado, porque um passado não revisitado - incluindo aqui teorias e práticas - somente manufatura um futuro que o repete.

Aqui, trata-se de construir sentidos na história coletiva e individual, no contexto de uma sociedade que transformou o indivíduo em mero consumidor, ganancioso por mercadorias nesta felicidade paradoxal que o consumo alimenta, é um caminho revolucionário tanto na educação quanto nos meios das redes em que nos tornamos visitantes desenraizados. Porque sentidos construídos não só conformam nossas consciências, mas nos fazem participantes de um mundo outro que não aquele da mercadoria em que tudo se transformou.

João Wanderley Geraldi

outubro de 2018

Texto Livre: pensemeando o mundo

Começo de conversa

Quando me dizem que o uso da tecnologia é bom porque tira os alunos da rotina, sempre fico incomodada. Gazejar aula, como dizíamos quando eu era criança, também acaba com a rotina da sala de aula (já que você nem entra na sala) e, na maioria das vezes, não tem nada de didático. Minha irmã contava-me outro dia que seu papel de regente séria precisa ser quebrado de vez em quando, nos ensaios, com piadas, e ela se pergunta até que ponto estas são apropriadas ao ambiente de ensaio profissional. Pergunta pertinente, afinal, na nossa sociedade, para ser considerado competente, você precisa mostrar seriedade no trabalho, o

que significa “não brincar em serviço”, faca de dois gumes, como veremos.

Sempre me pergunto se existem facas de um gume só... se eu for cortar um pedaço de manteiga em temperatura ambiente, o lado da faca que vou usar pode até ser completamente cego, vai cortar do mesmo jeito. Mas usamos a expressão “faca de dois gumes” para denotar uma dicotomia do tipo bom e mau: os dois lados da moeda não são iguais, não devem, portanto, ser, ambos, caras ou, ambos, coroas. E eu, fã de ditados populares, sou, então, obrigada a refletir melhor essas colocações tão lúdicas e tão incrustadas de crenças culturais e sociais.

É isso que venho propor aqui. Por exemplo, eu não venho argumentar que devemos dizer que o uso da tecnologia não tira da rotina ou que tirar da rotina é um efeito desimportante. Mas quero buscar maior clareza sobre o que tudo isso significa. Estou particularmente intrigada com o que as palavras dizem e, mais adiante, vou chamar meu parceiro, sr. Dicionário da Língua Portuguesa, para juntar-se a esta conversa. Possivelmente essa filosofia de mesa de bar, como as piadas da regente nos ensaios, seja academicamente inapropriada aos olhos de uns: vou arriscar. Também estou enlevada por fábulas e contos e, noutro momento do caminho deste escrito, trarei algumas palavras poéticas para compor esse coro de vozes múltiplas e interpoladas que constituem as ideias-fontes do grupo Texto Livre.

O que lhes posso dizer? Divirtam-se rindo de minha filosofia simplista, simplória ou simplesmente... simples. Mas nem todas as vozes múltiplas são poéticas ou bem-humoradas, há

que se trazer à tona os achados da semioticista, os incômodos da professora e da formadora de professores, os números da colecionadora de dados, as bandeiras da ativista de Software Livre e Ciência Aberta e até revelar as gambiarras da criança que aprendeu a ler e escrever códigos de software.

Esse começo de conversa já deu muito pana para a manga, notou? Falemos desses panos, rendas, matelassê, macramê, um de cada vez, num estilo Cortázar de contar histórias: sem sequência pré-definida. Cada tópico é praticamente independente, um ensaio, uma crônica que pode ser lida isoladamente.

Seja bem-vind@ e obrigada pela companhia.

Ana Cristina Fricke Matte

Texto Livre: pensemeando o mundo

Sobre a coleção

“Texto Livre: Pensemeando o Mundo” é uma coleção que busca explorar a fundamentação teórica e filosófica que norteia todos os trabalhos iniciados no grupo Texto Livre, do ponto de vista de sua fundadora. Não é o único ponto de vista, o Texto Livre é multifacetado e tem lugar para muitas teorias e projetos, desde que condizentes com sua filosofia de trabalho, que é o que buscamos aqui apresentar e embasar. No meu caso particular, devo citar a semiótica francesa e a pedagogia paulofreiriana como principais, mas não únicas, balizas teóricas deste trabalho.

Este livro, *Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre*, traz os pensamentos concretizados, o que aconteceu, por que, como, quando e onde: um percurso que vem de muito longe, antes mesmo de haver internet, tempo em que esta professora, que aqui lhe fala, ainda escrevia suas primeiras poesias nos cadernos do ensino fundamental de uma escola pública, numa cidadezinha do interior do Rio Grande do Sul¹. Fiz questão de ir tão longe porque o grupo Texto Livre foi criado por pessoas cuja vivência em cidades do interior moldou sua visão do mundo tecnológico pelo qual enveredamos. Somos os colonos (eu, RS) interioranos (Daniervelin Pereira, MG, e Hugo Canalli, SP, dentre os mais perenes) que vieram invadir essa praia digital e tomá-la para si. Não é à toa que o cursor² do site do Grupo Texto Livre atualmente é um galinho, uma bela aquarela do Marcos Egito (PE) sobre a Figura de um galo nascido e criado no quintal da casa do Hugo. Há várias gerações o Tanpi é nosso mascote e, graças às habilidades do Paulo Serrano (PB), aparece no nosso site cada vez que o *mouse* passa sobre as Figuras e fotos lá publicadas (Figura 1). A ideia do site é do Texto Livre como uma cidade, na qual vivem os textolivrenses, representados pelo galinho que passeia em nossos cenários.

Outro aspecto que considero importante destacar é que este livro agrega vários enunciatários, por isso mesmo a opção pelos dois volumes. Alguns deles lerão o texto inteiro, outros gostarão de focalizar algumas partes e isso é natural, num trabalho inter e multidisciplinar. Você, para mim, sempre é

1 Escola Estadual de Ensino Fundamental Ijuí (Ijuizinho. Blog: <https://escolaijuizinho.wordpress.com/>), Ijuí – RS, na qual estudei no período de 1973 a 1976.

2 Isso: o cursor é o ponteiro do mouse na tela do computador, esse mesmo.

um e sempre são todos eles ao mesmo tempo – e eu espero ter me saído bem dessa sinuca.

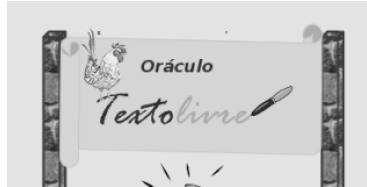


Figura 1: Galinho Tanpi.

Talvez, também, incomode a alguns o tom muitas vezes autobiográfico que não consegui evitar em algumas seções; peço desculpas, mas me pareceu demasiadamente artificial falar na terceira pessoa de coisas que não só me criaram como profissional, mas também como pessoa, mãe, irmã, filha amiga, tia e, papel assumido com muita alegria recentemente, avó.

Desejo a todos uma leitura agradável e inspiradora de novos caminhos em direção a um mundo livre, a ser construído por todos nós.

Acrio do Textolivre

Texto Livre: pensemeando o mundo



Figura 2: Grupo Texto Livre no Dia da Cultura 2011. Da direita para a esquerda: Ana Matte, Rafael Bergamaschi, Adelma Araújo, Woodson Fiorini, Manassés Ferreira Neto, Hugo Canalli, Elizabeth Guzzo, Simone Garófalo e Daniervelin Pereira.

Dedico estes pensamentos de educação aberta e Cultura Livre a uma pá de gente! Mas a primeira lembrança é especial!



1 Encontro de Paulo Freire com o Conhecimento Livre, Porto Alegre, 13 de julho de 2018.

À minha mãe, Ruth,
autora indireta de
tantas das minhas
façanhas!

A meus filhos Lúna e Lucca, autores de minhas melhores alegrias, ao Rubens, o pai que sonhei para minha neta e meu filho de coração, à Luana, minha pipoquinha, a netinha que traz meu sorriso para o tempo presente, com a força da esperança!

Às minhas irmãs Iara, Ivana, Sílvia e Cecília, e seus filhos e amores, que me ensinaram a amar a diversidade, à Dona Maria Geralda, que me ensinou a amar as pessoas e a vida simples!

À Adriane Sartori, à Daniervelin Pereira, ao Hugo Canalli, à Clarisse Abrahão e a todos os colegas do Texto Livre e outros grupos dos quais participo, àqueles que seguem comigo e aos que já foram por seus próprios caminhos, enfim, a todos esses que me dizem, a cada dia, que vale a pena lutar.

Texto Livre: pensemeando o mundo

SEMENTES DE EDUCAÇÃO ABERTA E Cultura Livre



Figura 3: Dia da Cultura Livre 2011: Tudo e todos!

Texto Livre: pensemeando o mundo

O que é Texto Livre?

Uma vez o texto livre foi um texto: um texto que podia ser copiado, estudado, modificado e distribuído livremente, de modo que sempre podia ser um texto novo e, mais importante ainda, sempre podia contar com múltiplas mãos para reescrevê-lo. Isso foi entre 2004 e 2005, quando eu exigia trabalhos em grupo nas aulas de escrita acadêmica, na UFMG. Sabia da dificuldade que muitos acadêmicos têm em escrever trabalhos em conjunto, por isso busquei no Software Livre o modo como isso acontecia e de que forma esses autores não eram esquecidos após algumas reformulações.

Liberdade, colaboratividade, autoria... ser autor é coisa séria na Cultura Livre e foi isso que eu trouxe, desajeitadamente, para uma sala de aula feita de carteiras de madeira, uma mesa de professor na qual eu espalhava um zilhão de papéis e uma lousa verde usada com giz branco e, se desse sorte, também colorido. Parece que estou falando de um passado distante... mas se a faculdade onde dou aula comprou, recentemente, carteiras novas e computadores para as salas, isso não é regra: é exceção, no conjunto de salas de aula de universidades públicas.

Estava inconformada com os limites dessa sala de aula em que as conversas dos alunos atrapalham. Que choque! Trocar ideias é tabu? Ser companheiro é errado? Ficar à vontade não pode? O que é que pode? Eventualmente rir das piadas tantas vezes sem graça do professor, levar um susto quando a professora derrama o café na mesa cheia de papéis, talvez sonhar em silêncio, sorrir porque um passarinho invadiu a sala de aula, olhar pela janela e perguntar-se em silêncio quanto tempo ainda vai levar para o sol chegar no ponto em que saímos dali para voltar a viver. Ou então, não rir, não reagir, não sonhar, não dispersar? A questão é que não é possível aprender sem risco, sem dedicação, sem insistência, sem responsabilidade. Como continuar sendo livre e, ao mesmo tempo, reprimir os desejos e os sentidos para somente apreender o que nos está sendo ensinado? Não há solução para isso. Pelo menos não havia, naquela sala retangular e escura.

Mas não seria por não ter uma solução que eu deixaria de buscá-la, afinal, queremos trocar ideias, ser companheiros, ficar à vontade. A primeira tentativa foi criar um site para as aulas, em 2005, no qual as turmas fariam esse texto livre,

sobre o qual falei antes, usando fóruns. Estava *on-line* tal qual as iniciativas das comunidades livres, com as quais eu dialogava junto com meus alunos, um avanço, portanto. Como não tínhamos acesso à internet e nem mesmo os alunos possuíam celulares com rede naquele tempo, realizávamos as tarefas fora do tempo de aula, cada um acessando a rede como podia, com alguns resultados muito bons.

Nesse contexto tecnologicamente limitado, o Texto Livre de texto passou a projeto, precisamente na tarde do dia 15 de julho, um sábado em 2006, quando essa aula, que sonhava ser *on-line* foi levada ao conhecimento do grupo de apoio ao Ubuntu Gnu/Linux³ no Brasil, na forma de uma proposta de atuação conjunta na produção de textos de divulgação, manuais e traduções de Software Livre. Logo teríamos nosso próprio espaço na antiga rede de comunicação *on-line*, o protocolo de conversação chamado *Internet Relay Chat* (doravante IRC⁴), logo estaríamos no Fórum Internacional de Software Livre (FISL⁵) falando de

3 <http://planeta.ubuntu-br.org/>

4 O IRC (https://en.wikipedia.org/wiki/Internet_Relay_Chat) é um protocolo de conversação escrita pela internet, criado na Finlândia em 1988. Mantém, até hoje, suas características básicas de simplicidade e leveza, sem grandes recursos visuais e, sendo assim, é muito democrático, pois não requer muita banda de acesso à internet para funcionar de forma estável, sendo possível acessá-lo pelo navegador ou por diversos programas instaláveis em Desktop, em diferentes sistemas operacionais.

5 O FISL (<http://fisl.softwarelivre.org>) é um evento aconteceu pela primeira vez em 2000 e que reuniu, em média, nos últimos anos, por volta de 5 mil pessoas em cada edição. Inicialmente voltado exclusivamente a desenvolvedores de Software Livre, hoje abarca diversos outros meios de produção, ensino e pesquisa, tais como GT Educação, do qual faço parte, e o GT Robótica, com quem mantemos fortes laços dado o caráter educacional de suas atividades. Participei pela primeira vez em 2006, poucos meses antes da criação do Grupo

Texto Livre: penseando o mundo

documentação em Software Livre... opa! Isso mesmo! Logo seríamos um “nós”! Logo seríamos um grupo, vários projetos (Figura 4). E somos!

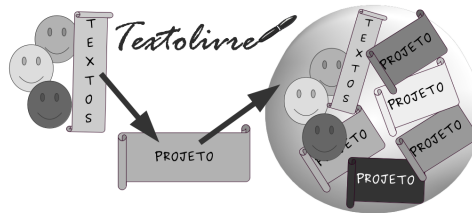


Figura 4: De textos a Projeto e, finalmente, um Grupo. Até hoje é muito comum sinédoques inconscientes nas falas dos membros e participantes dos projetos do Texto Livre, em geral tomando o todo pela parte: “Participei do último Texto Livre e gostei muito, quando vai ter outro?”

Hoje, o Grupo Texto Livre é um grupo agricultor de saberes, formado por pessoas que não hesitam em sujar as mãos na terra do conhecimento para multiplicar e distribuir esses grãos valiosos que podem matar a fome dos curiosos fantásticos que se escondem atrás de tantos rostos anônimos na multidão que frequenta atualmente a rede mundial de computadores.

Texto Livre, o qual tem mantido sua presença ativa no evento, desde então.

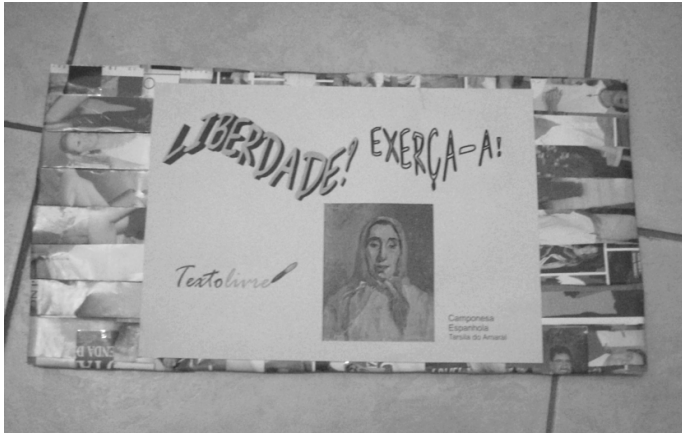


Figura 5: Cartaz feito com papel reciclado, usado no debate performático "Liberdade Já" no FISL12.

Como quisemos mostrar, pela arte, na performance a que chamamos de Debate Performático "Liberdade Já", liberdade não é dada a priori, não é isenta de responsabilidade e nem pode ser inconsequente, afinal, como bem diz o ditado, a liberdade de um termina onde começa a do outro. No FISL de 2011, nosso grito de guerra foi cantado e dançado no meio de programadores atônitos, acanhados "Liberdade é um direito! Direitos, não caem do céu! LIBERDADE: CONQUISTE-A!" (Figura 5). O Debate Performático foi concebido a distância e contou com a participação de mulheres do Grupo Texto Livre (Isabel Coimbra, Elizabeth Guzzo, Carol Konzen e eu, todas morando, à época, em Belo Horizonte), do representante da Free Software Foundation Latin America, Alexandre Oliva, de Campinas, e do representante do grupo Software Livre Educacional, Frederico Guimarães, também de Belo

Horizonte, mas com quem só encontramos face a face nos dias do evento, no sul do Brasil Todo o material (cartazes, máscaras e passarinhos de origami) foi produzido em minhas horas de folga com papel reciclável, nunca levei tantas malas ao viajar para Porto Alegre para um FISL antes, como naquele julho de 2011⁶ (Figura 6).

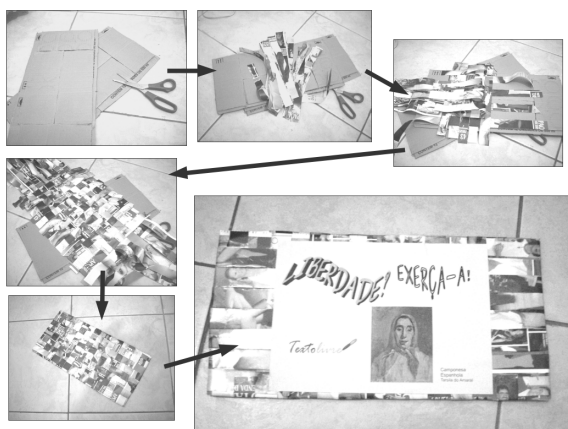


Figura 6: Assim como, em 2011, deu trabalho fazer os cartazes, para exercer sua liberdade, você precisa arregaçar as mangas. Mas não tema: há muitos de nós querendo exercer esse mesmo direito!

O que me levou a querer escrever este livro é que, embora os princípios fundadores desse grupo tenham sido sua meta e sua mola propulsora. a combinação exata de valores que nos regem não se explica em meia dúzia de linhas ou artigos. Ou seja, sempre foi difícil explicar o Texto Livre como um todo e eu quero muito compartilhar esse buquê de aromas e cores com você, seja porque faz ou quer fazer parte do mesmo buquê, seja porque quer aprender a fazer o

6 Vídeo disponível em: http://www.textolivre.org/videoteca/videos/textolivre/liberdade_Ja.vob

seu próprio. Como bem disse OLIVA (2017), “quem compreende o valor das liberdades de pensamento, de expressão, de comunicação, de software, de reunião, de associação, de movimento, sabe que o verdadeiro sacrifício seria abrir mão delas”.

Venho em nome do desejo de que você conquiste suas próprias liberdades e seu mundo livre, pois quanto mais mundos livres houver nesse planetinha, mais perto estaremos da maioria da raça humana. Começemos, pois!

Texto Livre: pensemeando o mundo

Capítulo 1. O lápis e o verbo

1.1. no começo era o lápis

Ah, como gostamos de falar em novas tecnologias na Educação... Mas existem alternativas que são novas e nem por isso são boas soluções. Como desenvolver redação, por exemplo, num sistema que só permite usar 140 caracteres? Eu poderia buscar adaptações, escrita em blocos, mas qual o motivo pedagógico de fazer isso? Novas tecnologias só são novas. Serão boas ou más, adequadas ou inadequadas dependendo de como as usarmos.

Novas tecnologias na educação, novas tecnologias na pesquisa, novas tecnologias nas relações pessoais, novas tecnologias: novas em relação a que?

Ninguém costuma pensar em areia ou calçada como mídia para a linguagem verbal ou visual, mas por que não seriam? Essa questão traz embutidos alguns princípios semióticos que norteiam todas as decisões que construíram a trilha do Texto Livre. Não é possível compreender, pelo menos não como eu o faço, o mundo digital, se não tivermos clareza em relação ao lugar da concretude na Linguagem e até no mundo ontológico, o mundo das coisas. Este livro, por outro lado, não vai falar o que pensam as pessoas e nem o que são de fato as coisas, seria semioticamente incongruente – o que explicarei no momento oportuno – mas vai trabalhar com concretudes, sentidos e pessoas.

Vou falar da linguagem e de como a linguagem nos constrói como pessoa, individualmente e em relação a outras, e mesmo em relação a coisas, dentre as quais a própria linguagem. E já cabe uma primeira reflexão sobre minha escrita: por que, numa frase eu sou eu e, em outra, eu sou nós? Particularmente nesse livro, porque eu sou o autor, o que escreve, aquele que vem como fundador do grupo Texto Livre e vários de seus projetos, aquele que vem como professor de Letras da UFMG contar suas mazelas e conquistas, aquele que vem como pesquisador em semiótica e tecnologia, ativista do Software Livre, da Cultura Livre, da ciência cidadã e da educação aberta, aquele que já foi compositor, cantor, arranjador, violonista e trocou tudo isso pelo caminho que hoje trilha, muito satisfeito, na esteira da linguagem, educação a distância, Ciência Aberta e tecnologias livres. Ao mesmo tempo, porque somos nós: nós

que levamos os projetos, nós que acreditamos num mundo melhor, num mundo livre, nós que lutamos pela liberdade e pelo respeito à diversidade, nós que buscamos saídas onde só nos apresentam cadeados, nós que continuamos fãs incontestes de Paulo Freire, nós que, conscientes disso tudo, lutamos por sobreviver com dignidade num mundo politicamente incorreto. Serei eu, seremos nós, será este livro.

No início, era o lápis. E o que é o lápis? Um instrumento de escrita e desenho que permite reescrita e redesenho. Ambas as atividades exigem uma habilidade manual que leva um certo tempo para adquirir, e até muito tempo, dependendo do grau de exigência do escritor/desenhista.

Usar lápis ajuda a reescrever, pois permite apagar o que foi feito, às vezes com marcas discretas da pressão do lápis no papel, na primeira escrita. Dá para apagar a tinta da caneta, mas só com uma fricção que retire a camada do papel manchada com a tinta, deixando rastros muito visíveis. Dá para “deletar” o texto escrito com essa mesma caneta riscando-se o que foi escrito, daí é até covardia falar em rastros... Mas alguns tipos de canetas são solúveis em água, você poderia apagar o que escreveu molhando o papel. Deixa manchas mais suaves, mas deforma a maioria dos papéis. Já deletar um texto no computador não deixa marcas visíveis a não ser que se deseje e o software permita configurar o registro e a mostra das alterações; ou seja, no meio digital o processo de reescrita é mais facilmente perdido do que guardado.

No início, tínhamos papel e lápis. Falo daquela sala de aula da escola primária municipal de uma cidade do interior, na

qual crianças, umas assustadas, outras orgulhosas, outras indiferentes, para dizer o mínimo, sentam-se em carteiras de madeira para começar a aprender a escrever. Lá fora fica a hora do recreio, fica a volta para casa, ali dentro fica a folha de papel, o lápis e a professora.

A institucionalização da escola e, conseqüentemente, da escrita, tornou a escrita um ato desvinculado da vida. Mesmo que, antes da escola, estivéssemos envoltos nessa escrita por todos os lados - e nos dizem os cientistas da educação: quanto mais a escrita faz parte da vida da criança, maior a facilidade de aprendizagem - a professora - sim, sexista e realista - trabalha, em geral, como se não houvesse lápis nem papel nem escrita nem leitura antes daquele fatídico primeiro dia de escola.

Ah, felizmente são muitos os profissionais da educação que buscam outras formas de pensar, que querem trazer o mundo da criança para a sala de aula, que querem levar a escrita para a vida, que questionam seu lugar para criar novas experiências e gerar novas expectativas. Mas vamos voltar para a imagem fria e desconectada do papel e do lápis para entender seu lugar na linguagem.

A produção de sentido, que vamos chamar de semiose (GREIMAS & COURTÉS, s/d), acontece no momento em que uma ideia é expressa, ou seja, pela união - ou seria melhor dizer fusão? - de um conteúdo (a ideia) com uma expressão (a fala ou a escrita). Isso é tão verdade que um não existe sem o outro, o conteúdo, no sentido linguageiro é sempre conteúdo de um texto, e a expressão é sempre expressão de um conteúdo, assim como os dois lados inseparáveis de uma folha de papel (HJELMSLEV, 1968).

Então a folha de papel é a expressão de um conteúdo? Não necessariamente e não exclusivamente: uma folha de papel em branco num maço de 500 folhas de papel em branco não expressa algo. Não é nada além de mídia, mídia vazia. A gora, se eu pedir a dois estudantes que escrevam algo numa folha com o lápis e um me entregar a folha em branco e o outro a folha com seu nome escrito, as duas são expressões de conteúdos diferentes. A primeira, a folha de papel em branco, significa pela falta - e é o contexto externo à folha que garante esse sentido - e a segunda significa pela presença de outro item do plano de expressão, a marca preta do lápis contra a folha clara, organizada de tal forma a remeter a uma linguagem específica - a língua escrita - e a um conteúdo específico - o nome, ou seja, a primeira identidade social.

1.2. Depois veio o verbo

No ir e vir de nossos aprendizados e crenças, o sentido das coisas não está nas coisas, é socialmente construído, nem que seja por uma sociedade de um homem só. Minha cachorrinha também faz isso e é um ótimo exemplo pela simplicidade. Sempre que possível, na hora do café da manhã, eu corto pedacinhos de pão e vou dando a ela e seu companheiro (Figura 7), lentamente, enquanto tomo meu café. Basta eu sentar que ela se senta a meu lado, abanando o rabo e esperando, ansiosa. No final, junto os farelos de pão, coloco no prato, divido em duas partes e levo lá fora para colocar nos pratos deles. Esse ritual deu a ela vários

sentidos para o café da manhã e cada uma de suas etapas. Por exemplo, se eu sentar e não der logo o pão, às vezes distraída conversando, ela bate levemente na minha perna até conseguir chamar minha atenção, e me ensinou assim que este é o sinal para: “cadê meu pão?”. Eu, muito bem adestrada, dou então o pão para ela. Se eu passar a mão na mesa colhendo farelos ou, ainda, demorar a cortar os pedacinhos, ela corre para fora: para ela, esses são sinais de “está na hora de comer no prato”. Se não acabei, preciso chamá-la, e ela volta relutante.



Figura 7: Meus cachorrinhos transgredindo a norma de não brincar no sofá.

Tirar o farelo da mesa com a mão foi um ato dessemantizado a minha vida inteira. Nunca me ocorreu que isso pudesse significar algo além de “limpar a mesa”. Evidentemente minha cadela não explicou que isso faz um

ruído que ela consegue ouvir e que eu sempre faço isso antes de levar o pão para os pratos deles (modo como imagino que ela interprete o gesto). Longe de mim achar que sei tudo sobre cachorros, mas acredito que tampouco ela tem consciência disso. A questão é que, por haver uma relação de um sujeito com outro (eu e ela), criou-se um acordo baseado em sentidos e entendimentos individuais que foram sendo passados de um a outro até criar uma linguagem da qual a semiose do café da manhã é apenas uma parte.

Desse exemplo temos pelo menos duas observações a explorar. Em primeiro lugar, que fazer sentido depende de um acordo tácito, depende de fideducia, depende de conhecer a linguagem, depende de reconhecer que ela não é estática e nem exatamente a mesma com os mesmos sentidos para cada sujeito do processo comunicativo. Eu sei que jamais terei conhecimento completo do que significa cada ato da minha cadela nesses rituais, e nem como exatamente ela interpreta os meus, mas sei que conheço o suficiente para que façamos esse jogo e possamos prever o que cada ato comunicativo pode gerar (ação ou comunicação).

Comunicação é processo, é movimento, é fluxo e está sujeita a alterações múltiplas, de toda ordem, o tempo todo: mesmo assim, nos comunicamos, pois sabemos de antemão as possibilidades e desempenhamos uma interpretação flexível, adaptável a cada informação trocada, como mostra o meu esquema de comunicação preferido, aquele proposto por Ignácio Assis Silva em sua tese de doutorado (SILVA, 1972)⁷.

7 O esquema foi retomado por BARROS (2002) e analisado por mim, como processo, em MATTE (2008 A).

E, em segundo lugar, por falar em semantização e dessemantização: são processos fundamentais para a linguagem e para a nossa vida. No extremo, se tudo significa, nada significa, pois semiose é um processo em que dois atratores, um atrator do Plano do Conteúdo e um do Plano da Expressão, se coadunam produzindo sentido, tanto para quem expressa o conteúdo quanto para quem o interpreta. Se tudo se junta com tudo, excluem-se os atratores, excluem-se as saliências e nada faz sentido⁸. Passar a mão na mesa para colher farelos, como eu já disse, sempre foi um movimento dessemantizado para mim. Ao criar um ritual do pão com meus cachorros, dei a eles a chance de encontrar padrões (atratores) que puderam interpretar, cada um a seu modo. Somente a cadela observa esse meu gesto de juntar farelos e provavelmente ela também observa outros que eu nem noto que faço. Se existem gestos que ela observa e eu faço sem notar, isso significa que para mim eles são dessemantizados, enquanto para ela produzem sentido, assim como o gesto de juntar farelos significa para mim e para ela, mas não significa nada para o macho. Assim, é possível afirmar que a semantização e a dessemantização fazem parte do processo comunicativo, mas não só: nem toda vez que junto farelos na mesa isso faz parte de uma comunicação com minha cadela.

Ainda faço isso dessemantizadamente, seja por estar cantando uma música que está tocando no rádio, seja por estar muito envolvida numa conversa com alguém na mesa, seja por não estar com a cachorrinha no ambiente. É por isso que insisto que o sentido não faz parte das coisas, faz parte das relações, que o reconstroem a cada vez que o

8 Ideias inspiradas na tese de LOPES, 1998.

utilizam. É tão mais trabalhoso produzir sentido quanto mais distantes os códigos languageiros de cada ator envolvido na relação.

Quando não há a relação, o mesmo gesto não precisa fazer sentido, e isso é ótimo, pois não conseguimos nos preocupar o tempo todo com 100% de cada gesto ou som que produzimos. Pela dessemantização, tornamos o mundo que percebemos mais plano e, assim, os atratores são muito mais fáceis de perceber e lidar. Desse modo, a dessemantização é indispensável no mundo da linguagem, para a semiose⁹ e para a aprendizagem.

9 Cf. SILVA (1995), Tópico “Balisas”.

Texto Livre: pensemeando o mundo

Capítulo 2. Professores rurais

Uma das surpresas mais agradáveis de 2016 foi descobrir Daniervelin Pereira¹⁰ e Carlos Castro¹¹ lecionando em cursos

10 Daniervelin Renata Marques Pereira foi minha aluna quando entrei na UFMG em 2004, fez iniciação científica e mestrado em semiótica comigo, participou do Texto Livre desde o início do grupo e em 2017, após ser doutora pela USP e professora da Educação no Campo da UFTM, assumiu seu lugar físico e moral no laboratório SEMIOTEC, como colega docente da UFMG e Vice-Diretora Geral do Texto Livre.

11 Carlos Henrique Silva de Castro foi tutor sob minha orientação na disciplina *online* de Leitura e Produção de Textos, onde participou como membro da Comissão Científica do UEADSL e, assim, passou integrar o grupo Texto Livre, sobre o qual debruçou-se em sua tese de doutorado pela UFMG, sob a orientação da pesquisadora Vera Menezes. Hoje é um dos Diretores de eventos

de Licenciatura em Educação do Campo (UFTM e UFVJM, respectivamente) após o término de seus doutorados. Isso porque um dos trabalhos que mais influenciou minha trajetória no Texto Livre foi a formação de professores rurais desenvolvida por professores da então FIDENE¹², na década de 70, trabalho este que só conheci em função de uma das professoras ser minha mãe, Ruth Marilda Fricke.



Figura 8: O grupo dos Professores Rurais, em ação. Na foto, do acervo pessoal da minha mãe, da esquerda para a direita, uma professora do interior conversa com os professores da, então, FIDENE: Olívio Vicentini, Ruth Fricke e.. o dono dos pés, que eu não soube distinguir, afinal, tantos usavam sandálias...

Com certeza absoluta, esqueci de vários outros professores, mas posso citar alguns que a memória, já escassa, permite

do Texto Livre, como coordenador do EVIDOSOL/CILTEC-*on-line*.

12 Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE), hoje UNIJUÍ. Cf. <<http://www.unijui.edu.br/fidene/historico>>, acessado em 14/7/2017.

ainda lembrar nas suas reuniões do grupo, a que presenciei furtivamente, desenhando bidus num quadro negro ou lendo alguma coisa, atenta às discussões e planejamentos das viagens ao encontro dos professores do nível fundamental que trabalhavam em escolas rurais de cidades da região (Figura 8): Cláudio Boeira Garcia, Olívio Vicentini, Dulci Matte, Leonardo Azambuja, Leani Rick e tantos mais, nos anos 70 e 80.

A meu ver, estava em construção por este grupo uma metodologia de imersão: os professores eram conduzidos, tendo como palco e instrumento a própria realidade, as atividades de redação, teatro, discussão, planejamento, dentre outras. A *aula integrada*, que fora inicialmente desenvolvida como monografia de final de graduação em Educação por minha mãe, serviu muito bem à sala multisseriada que, até hoje, ainda é a única opção para aulas em escolas rurais¹³. Foi um movimento bem paulofreiriano de empoderamento desses professores e compartilhamento de práticas contextualizadas em sua realidade e na dos alunos. De fato, a primeira vez em que ouvi falar de Paulo Freire foi numa dessas reuniões. Fato notável era a construção do trabalho feita de igual para igual entre os membros da equipe, cada um trazendo experiências de sua própria área, ou seja, visto pelos meus olhos de hoje, um trabalho colaborativo e interdisciplinar mudando a vida de professores e crianças do meio rural há cerca de 40 anos.

13 Para maiores detalhes, assista o relato feito por minha mãe no FISL de 2018, numa roda de conversa sobre Paulo Freire e Cultura Livre, disponível em <<http://hemingway.softwarelivre.org/fisl18/high/Sala%204/sala4-high-201807141312.ogv>> a partir do instante 1:18:30.:

Entrar no carro com eles e seguir por estradas de terra até essas cidades, tão pequenas que nem tinham duas ruas paralelas, para encontrar professores alegres e dispostos, ansiosos pela oportunidade de aprender, foi uma experiência ímpar. Aprendi não só o valor de Paulo Freire, da colaboratividade, do trabalho em equipe, da interdisciplinaridade e da imersão, mas também o valor do professor como ator na construção do futuro. Aprendi o valor do gosto por aprender mais e mais e como as pessoas aprendem mais e melhor quando ensinam o que sabem.

As atividades consistiam em oficinas - não lembro se eram chamadas assim - criadas e dirigidas por duplas ou trios de professores do que eu conhecia como Grupo dos Rurais, ou somente Rurais. Eu estava estudando numa escola também paulofreiriana, a Francisco de Assis, escola de aplicação da FIDENE, mas vinha do Grupo Escolar Ijuizinho, onde eu costurava corações de feltro e escrevia redações sobre Figuras que a professora colava nas paredes, aprendia numeração com palitos de fósforo, cantava o Hino Nacional em filas por ordem de tamanho e série, convivia com a filha da dentista e com o menino da favela, quem muitas vezes não tinha roupa para ir para a escola no inverno. Com esse histórico, ouvir que uma espiga de milho faz parte da realidade de uma criança na escola rural, e que era isso o que a professora rural deveria buscar para criar suas atividades, foi um choque, melhor, foi uma surpresa, uma grata, curiosa e desafiadora surpresa. O que eu achava mais incrível é que, de maneira alguma, usar uma espiga de milho era trazido como uma opção para quem não tem outra opção, pelo contrário: era trazido com orgulho, o orgulho que o trabalhador rural deve ter do seu próprio trabalho.

Estar no interior do Rio Grande do Sul talvez tenha influenciado, também, a frutificação desse projeto do Grupo dos Rurais: Ijuí, cidade sede da FIDENE, é conhecida como Colmeia do Trabalho e não é à toa. O trabalho é muito valorizado pelos gaúchos, descendentes de imigrantes, principalmente alemães e italianos, cuja imigração foi um processo muito complicado, sem estrutura, sem apoio, longe de centros urbanos e de qualquer infraestrutura, exceto a que construíram com seus próprios braços, às custas de tantas vidas humanas, ceifadas pela falta de condições.

Fortaleceu a consciência disso ter acompanhado de perto, ainda naquela época, uma pesquisa realizada por minha mãe Ruth Fricke sobre causas de óbitos entre os imigrantes na época da fundação da cidade, pesquisa cujo *corpus* incluiu não só documentos da prefeitura da cidade e do Museu Antropológico Diretor Pestana, mantido pela FIDENE, mas também entrevistas impressionantes com pessoas que estavam vivas no tempo da fundação da cidade e que, naqueles idos dos anos 70-80, já eram bem poucas.

Não sei quantas vezes na vida ouvi que o trabalho dignifica o homem. No contexto dos descendentes desses imigrantes, o trabalho é mais que isso: o trabalho cria o homem e é por isso que é preciso haver uma identificação entre a pessoa e o trabalho que realiza, para que este seja realmente produtivo e possa transcender, com criatividade (todos os tipos de criatividade, vide Figura 9).



Figura 9: O trabalho dignifica o homem, mas nem só de trabalho se vive. Esta foto, tirada numa noite qualquer no saguão da FIDENE, lembra o quanto cantar era preciso... e precioso. Na foto, estou de toca verde com o atabaque, minha mãe com minha irmã no colo e o João na gaita. A mão no violão, diferente do pé da Figura 7, essa eu sei: é do meu professor de matemática, Pedrinho Peter.

Possivelmente minha identificação com a Semiótica já tenha raízes aí pois, para a semiótica, o que cria o sujeito é sua relação de junção - e transformação da junção - com o objeto-valor. O homem só é sujeito pelo que faz e só faz porque tem um objeto pragmático (coisa visada) ou modal (qualidade visada) com o qual tem algum tipo de relação-fim, ou seja, um objeto que, ao estar conjunto com o sujeito, modifica-o.

Assim fez o Grupo dos Rurais: capacitou o professor rural para conseguir trabalhar com excelência em condições muitas vezes precárias, em turmas quase sempre multisseriadas (da primeira à quarta série do primário na mesma sala), transformando-se de transmissores de conhecimento em formadores de cidadãos capazes e íntegros. Ao mesmo tempo que possibilitou esse processo de

aprendizagem mais adequado aos estudantes rurais, modificou a própria auto-imagem do professor rural, que deixou de ser uma unidade acessória para ser o protagonista da escola rural e do processo de ensino/aprendizagem na relação com seus alunos.

E eu? Trouxe isso tudo na bagagem - e tudo isso é muita coisa, não é mesmo? - e assim fui tentando, do meu jeito, plantar essas sementes antigas nas mais diferentes searas pelas quais fui trilhando meu caminho em direção ao mundo textolivrense.

Texto Livre: pensemeando o mundo

Capítulo 3. Análise Semiótica da Sala de Aula no tempo da EAD¹⁴

Em algum momento da história da humanidade, a aprendizagem deixou de ser um processo de origem interna em relação às coisas do mundo para ser um processo de mão dupla. A responsável por essa mudança, uma transição tão lenta que é quase imperceptível, é a linguagem: o advento da comunicação como processo de criação do [eu-

¹⁴ A versão original foi publicada na revista Tecnologias da Educação (MATTE, 2009) e, em 2011, distribuída como capítulo de um livro escrito para a especialização Proleitura. A versão aqui apresentada foi revista e modificada tendo em vista dar continuidade às análises que a trouxeram como exemplo.

tu-eles] permitiu que houvesse transmissão intencional de conhecimentos de todos os tipos.

Gosto de notar que a história da humanidade repete-se em muitas maneiras na história do ser humano como indivíduo, na transição do feto ao adulto: é também a linguagem que faz com que se crie um eu para o recém-nascido em relação ao tu que é, geralmente, sua mãe. Sendo assim, a linguagem também cria a educação, na história da humanidade como na história do menino.

Não deveria haver, portanto, nenhuma novidade em afirmar que “sala de aula” é um conceito, antes que uma materialidade. E, como conceito, foi construído cultural, social, geográfica e historicamente. Para que complicar tanto uma definição que todo mundo entende? Respondo: porque cada um pode usar a expressão (como todas as outras, por sinal) significando coisas diferentes, apesar da aparente concordância quanto a sentidos. Essa diferença, como esta análise busca mostrar, leva, na prática da sociedade, a soluções arquitetônicas (digitais ou concretas) diferentes que, por sua vez, produzem restrições a algumas práticas educacionais e, ao mesmo tempo, induzem outras práticas de alguma forma opostas; em outras palavras, uma sala de aula pode ser apropriada para a Educação Conservadora e não para a Educação Libertadora, e vice-versa.

Mais recentemente tenho observado que a tomada da ideia de educação - e de sala de aula - sem uma discussão suficientemente embasada na Educação como Área do Conhecimento incorre, frequentemente, em proposições tecnológicas e arquitetônicas fantásticas em duplo sentido:

fantásticas porque lindas, incrivelmente modernas do ponto de vista plástico, mas também fantásticas porque totalmente descoladas da realidade das práticas de ensino/aprendizagem, distantes dos problemas a ponto de não oferecerem, a despeito de suas melhores intenções, reais soluções.

O espaço físico, a figura do professor, a logística da sala, a anatomia das cadeiras, tudo vem mudando com o passar do tempo, sugerindo uma evolução. No entanto, a principal mudança está no próprio conceito de sala de aula, atualmente em xeque com o advento da EAD e da internet.

A EAD não começou com a internet: é importante destacar também as diferentes formas de EAD para compreender melhor as mudanças no conceito de sala de aula, conceito este, por sua vez, importante, pois permite discutir a relação na tríade [professor-conhecimento-aluno], que é meu principal objetivo aqui. Interessante perceber que, nesta tríade, o conhecimento possa ser lido como sujeito ou como objeto; em sendo objeto, estaria ele apartando o enunciador e o enunciatário ou seria um objeto compartilhável que aproxima os sujeitos de seu compartilhamento? Por outro lado, em sendo sujeito, que classe de sujeito seria esse? Estaria, como sujeito, indicando a nata possuidora da prerrogativa do que seja ou não aceito como conhecimento? Antes de tentar responder, convido a repensar a conjuntura metodológica que a arquitetura da sala de aula deixa entrever e que, dissimuladamente, é impingida a tais actantes em tais ambientes.

3.1. Sala de aula e aulas em salas

Aula em sala de aula é quase um pleonasma, tão acostumados estamos a ir para salas de aulas ter aulas. Nem sempre foi assim. A sala de aula, em si, é um fenômeno recente na história da humanidade. Aulas existem há muito mais tempo, desde que surgiu a relação mestre/aprendiz. Não cabe aqui investigar quando isso aconteceu: provavelmente num passado anterior a registros culturais que tornassem possível sua datação. Pretendo, nesse Capítulo 3., compreender como o conceito de sala de aula em vigor afeta os sujeitos envolvidos (mestre e aprendiz, professor e aluno).

Note que a relação mestre/aprendiz é uma relação de um para um. Não há necessidade de haver uma infraestrutura montada para que um mestre ensine algo a um aprendiz. Até hoje vemos isso, tanto na educação informal, passada na família e entre amigos (no bar, na praça, em pé dentro do ônibus, na cozinha tomando café da manhã, por exemplo), ou passada entre entusiastas de um mesmo assunto pela internet, até na educação formal, por exemplo, na relação orientador/orientando. Aulas em salas específicas para este fim só são indicadas, e até necessárias, quando aumentamos o número de aprendizes.

Mesmo assim, podemos buscar, por exemplo, na Grécia antiga, o exemplo dos filósofos que ensinavam seus alunos em qualquer espaço, o próprio espaço servindo, algumas vezes, de tema para a aula. Na aula em círculos, a céu aberto, a figura do professor somente se destaca pelo conhecimento prévio de seu papel e por sua atuação: não é

o local, não são os títulos acadêmicos: é a fidúcia do aprendiz que define o mestre.

3.2. É a fidúcia do aprendiz que define o mestre

Na sala de aula retangular, por outro lado, temos uma oposição espacial entre professor e alunos que sugere haver diferença entre esses atores, buscando motivar, se não a fidúcia, ao menos uma aceitação de superioridade.

Em 2009, para esta análise, fiz uma busca, no buscador Google, por imagens relacionadas às palavras “sala de aula”. Esta busca mostrou, de uma forma bastante interessante, que o moderno e o antigo são conceitos dúbios quando se trata de salas de aula. Todas as imagens correspondentes, aqui utilizadas, e reproduzidas para embasar a análise, foram obtidas durante essa consulta.

Aulas em salas arredondadas ou retangulares, professores em tablados ou no mesmo nível que os alunos; em carteiras individuais separadas, em duplas ou num grande grupo, como uma plateia; desde salas simples com telhado sem forro até salas sofisticadas, com multimídia e/ou computadores; salas estáticas ou dinâmicas; salas concretas ou digitais. Interessantes oposições definem a sala de aula como Plano da Expressão: o que sua configuração nos pode dizer sobre o conteúdo do conceito?

Observação didática: busca-se aqui criar uma separação entre a descrição visual da foto e o sentido do conceito de “sala de aula” que ela engendra. A rigor, o verdadeiro

plano de expressão de “sala de aula” é o conjunto de letras/sons em sequência: as palavras “sala de aula” pertencem à linguagem verbal, que não usa cadeiras nem paredes para produzir sentido. Ao levar isso em consideração, concluímos que o percurso [foto → descrição → sentido] é um percurso de transformações: a foto usa a linguagem visual bidimensional, a descrição analisa verbalmente a linguagem espacial arquitetônica e o sentido refere-se ao produzido por esse conjunto [imagem-legenda]. Assim, para ser bem específica, o objeto desta análise são fotos de salas de aula publicadas na internet e aqui reproduzidas com legenda nossa. A partir desse objeto assim constituído é que abordo a sala de aula tendo em vista os sentidos construídos por diferentes configurações arquitetônicas.

3.3. Papéis actanciais e posições espaciais

Da semiótica vamos empregar, basicamente, dois aspectos teóricos: a relação entre os sujeitos no processo de ensino/aprendizado, no Nível Narrativo e a aspectualização espacial e temporal decorrente dos diferentes tipos de sala de aula, no Nível Discursivo. Começo pela relação entre espaço e actorialização.

Meu ponto de partida é uma afirmação, segundo a qual toda sala de aula possuiria frente e fundos em sua organização interna.

O professor pode ser lido como um ator ocupando um papel actancial de *destinador* - aquele que *faz* alguém *fazer* alguma coisa - , enquanto os alunos seriam vários atores ocupando um papel actancial de destinatário - alvo desse

fazer-fazer. A posição frontal do professor implica um foco de atenção privilegiado: i) todos olham para ele e ii) seu espaço de atuação é maior e mais maleável que o de cada aluno em sua carteira. A posição sentada dos alunos contrapõe-se à sua liberdade de sentar, levantar, andar. Quanto maior o número de alunos por metro quadrado, maior essa diferença, pois menor a liberdade dos alunos. Além disso, o professor dispõe de recursos que tornam visível sua atuação sobre toda a turma, enquanto os alunos somente podem realizar registros individuais e pequenas intervenções orais.



Figura 10: Sala de aula da UFPA. URL: http://cpqf.ufpa.br/UserFiles/Image/PRINCIPAL/sala%20de%20aula_low_res.jpg

Note que a sala mostrada na Figura 10 pode ser considerada moderna, pelo menos arquitetonicamente: é clara, possui recursos de multimídia, cadeiras confortáveis e mesas amplas para os alunos sentarem-se em fileiras. Curiosamente as janelas não tiveram importância para o fotógrafo.

Texto Livre: pensemeando o mundo

A situação conservadora da oposição frente/fundos, no entanto, é evidente. O conforto do estudante e a disposição em grupos nas mesas compridas não implicam, como gostaria a Educação Libertadora, um estímulo à interação, pois o foco continua sendo a frente, o professor. Essa arquitetura somente tem sentido numa união do moderno arquitetônico com o conservador pedagógico, porque, nesse caso, a relação biunívoca de destinador/destinatário é mantida ilesa nesta sala moderna, tal qual a proposta original conservadora.

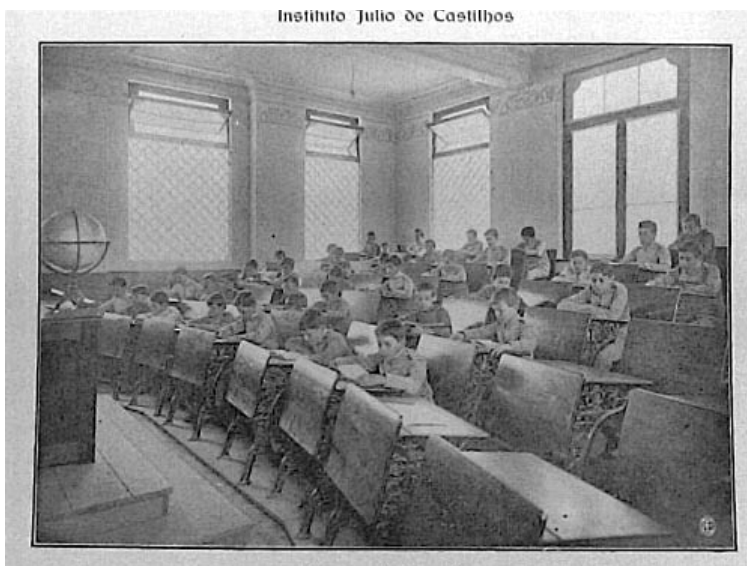


Figura 11: Foto de sala de aula do instituto Julio de Castilhos, disponível no acervo do Museu da UFRGS. URL: <http://www8.ufrgs.br/acervofoto/imagens/Rq208.jpg>

Entra em ação o tablado (Figura 11), uma invenção interessante: coloca o professor num palco, enquanto os alunos viram plateia. O tablado também fica na frente (não

encontrei até hoje nenhum que ficasse no centro da sala, como um ringue). Seu efeito é o de reafirmar a hierarquia do professor sobre os alunos, mesmo no caso de salas semelhantes a auditórios, nas quais os alunos ficam dispostos em posição ascendente em direção ao fundo, como nessa Figura 11 mesma.

É importante notar que, numa perspectiva segundo a qual a relação de destinador/destinatário entre professor e aluno é unidirecional e estática, própria da Educação Conservadora, estes recursos de logística são perfeitamente adequados: quanto maior a centralização da atenção e quanto maior a visibilidade do professor, mais eficaz o resultado. As janelas propiciam uma iluminação natural, altas e amplas, mas ficam fora do foco dos alunos.



Figura 12: A wikipedia mostra uma sala de aula da Unicamp, sala para turma muito grande. URL: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/0/0d/Sala_de_aula_CB_Unicamp.jpg/275px-Sala_de_aula_CB_Unicamp.jpg

A sala da Figura 12, em forma de auditório semi-circular, inclui um quadro-negro que ocupa todo o espaço atrás do professor. As carteiras são planejadas para fornecer o maior conforto ao aluno no menor espaço possível, garantindo uma ocupação maximizada da sala, na qual cabem muito mais pessoas do que no caso de carteiras comuns. Cabe salientar a máxima rigidez na configuração da sala. Se o aluno possuir uma mochila grande, só tem duas opções: ou ocupa duas carteiras, ou terá dificuldades em se ajustar, apertado entre a cadeira e a mochila no pequeno espaço reservado às suas pernas. Além disso, essa sala não possui janelas, estendendo a rigidez para o olhar do aluno

Esse tipo de dificuldade faz parte do que consideraremos a seguir: o papel do destinatário.

Para a semiótica, destinatário não é um papel passivo: o destinador somente consegue fechar o contrato proposto se, segundo a avaliação do destinatário, esse contrato condiz com o quadro de valores no qual o destinatário está inserido e se o destinatário acredita na capacidade do destinador em cumprir sua parte no acordo. Por exemplo, se um professor universitário sentar em um banco de praça qualquer e começar, inadvertidamente, a discorrer sobre o uso dos bancos de praça numa cidade grande, no máximo conseguirá a atenção de alguns curiosos, muitos deles pensando que esse sujeito, cuja identidade como professor universitário lhes é desconhecida, é um louco. Se ele fizer a mesma coisa em uma sala de aula para seus alunos, usando as mesmas palavras e exemplos, sua explanação será considerada, no mínimo, uma reflexão científica.

Assim, a sala de aula pode ser considerada um instrumento de autoridade, um instrumento de poder para o destinador. Foi numa sala como esta, da Figura 12, na própria Unicamp, que assisti, em 1985, a uma aula para calouros, em início de semestre, oferecida por um aluno veterano disfarçado em professor, apresentando conceitos nonsense e um exagero de tarefas devidamente anotados por todos os alunos presentes, convencidos da seriedade da exposição, e que só ficaram sabendo do trote no final da aula. O maior motivo, para que os alunos acreditassem que o veterano era professor, foi sua ocupação do espaço destinado a este ator. Na mesma época, a professora de literatura Marisa Lajolo, durante o período de matrícula, entregou por escrito uma

lista imensa de livros que deveriam ser lidos durante o semestre, a fim de que os alunos pudessem iniciar a leitura com antecedência e com calma. No primeiro dia de aula, surpresa geral: não era trote! E ninguém tinha começado a ler livro algum.

Esse papel estático de destinador conferido ao professor, bem como o papel passivo conferido ao aluno, é hoje questionado por muitos estudos sobre educação, em todos os níveis, embora, especialmente no contexto universitário, persista a convenção tradicional. Vou discutir, no próximo tópico, um pouco da ocupação do espaço pelo aluno.

3.4. O rígido e o confortável

A transgressão é, para o aluno, um espaço de individualidade. Individualidade? Sim, pois todos os modelos acima mostram que, nessas salas de aula, o aluno deve se comportar como parte da massa de manobra do professor. Fechar o contrato seria cumprir as tarefas indicadas pelo professor e não atrapalhar, de modo algum, o equilíbrio entre destinador e destinatário.

Notem que, tanto na Figura 10 quanto na Figura 12, temos carteiras/mesas fixas e coladas umas nas outras. Para ter acesso a seu lugar, o aluno deve seguir uma ordem de entrada na fila de sua carteira. Não conseguirá sair sem provocar um distúrbio na esperada concentração dos colegas. Esse modelo, embora aproxime os alunos, diferentemente do modelo da Figura 11 onde as carteiras

estão todas separadas umas das outras, inibe o trânsito dos alunos durante a aula.

Assim, embora o espaço possa ser confortável pela anatomia das carteiras, tem conforto limitado - lembremos do exemplo da mochila, citado acima -, ele é rígido, estático e faz parte do instrumento de autoridade constituído pelo conjunto sala de aula. Essa sala, com espaços fixos para os alunos, seria numericamente democrática, pois acolhe um grande número de estudantes, mas, como já se pode notar por esta análise, é pedagogicamente autoritária.



Figura 13: Pichação em sala do IFCH, UNICAMP. URL: <http://www8.ufrgs.br/acervofoto/imagens/Rg2724.jpg>

Em relação ao espaço da aula, a transgressão dos estudantes pode aparecer de diversas formas, como, por

exemplo, nesta pichação no fundo de uma sala de aula, na Figura 13. A pichação é uma marca de identidade dos alunos: ela indica que existe individualidade na massa de atores que ocupa o papel actancial de destinador. Se existe individualidade, existe conflito de interesses, o qual pode, por sua vez, indicar que este destinatário nem sempre, ou melhor, geralmente não age como parte de um processo exclusivo de manipulação, com um único destinatário, um único quadro de valores e uma única relação fiduciária com o professor. Apesar da estrutura da sala, com todas as carteiras voltadas para o espaço privilegiado do destinador-professor, o conjunto de alunos não é homogêneo como o sistema gostaria que fosse.

Outra forma de transgressão: passar informações em bilhetinhos. Na Figura 14 vemos alguém supostamente passando cola, mas poderia ser um bilhete de qualquer tipo, marcando um encontro, mandando um beijo, fazendo uma ameaça, falando mal do professor ou qualquer outro assunto, em geral, completamente alheio ao tema da aula.

Ao aluno somente é permitido expressar-se verbalmente, com perguntas pertinentes à aula, respondendo às perguntas do professor ou, por escrito, tomando notas ou fazendo exercícios. O bilhetinho (da Figura 14) é uma forma de transgressão a essa regra. É um ato que, tal como a pichação da Figura 13, invoca a individualidade do ator e pode, até, criar um segundo destinatário, diferente do genérico esperado.



Figura 14: Passando cola, blog do Gerolino. URL: <http://www.gerolino.blogspot.com.br/colinha%20basica.jpg>

As salas das Figuras 13 e 14 são diferentes das outras também pela possibilidade de movimentação das carteiras. Essa possibilidade pode ser aproveitada pelo professor, buscando alternativas que admitam a pluralidade de destinatários e que aceitem uma outra possibilidade, por nós citada anteriormente, de desconstituição do papel estático de destinador conferido ao professor.

A Figura 15 mostra a turma organizada em um círculo. O professor faz parte desse círculo, de modo a desconstituir seu papel estático de destinador: ao ser colocado no mesmo plano e sem privilégio visual frente aos alunos, admite-se sua atuação como destinatário de alunos que busquem o papel de destinador. Não são todos os alunos que buscarão esse papel, indicando, novamente, a pluralidade dos atores alunos.



Figura 15: Sala de aula mostrada no site do governo do Piauí.

URL:

http://www.piaui.pi.gov.br/noticias/fotos/200703/CCOM26_cd45dfb9cc.jpg

Se tomarmos o padrão tradicional frente/fundos da sala de aula como referência, a sala da Figura 15 também é uma forma de transgressão, desta vez institucionalizada. Note, porém, que, no caso das Figuras 10 e 12, pela imobilidade das carteiras, e da Figura 11, pelo excesso de carteiras tornando-as imóveis também, essa transgressão proposta pelo professor não seria possível. Começamos a perceber que há uma outra relação de manipulação em jogo: aquela institucional, da instituição como destinador do professor-destinatário. A sala de aula estática é um cartão de visitas: indica que o aluno, ao entrar na faculdade (ou qualquer outro nível de escolaridade), vai cumprir seu papel de destinatário, tornando-se sujeito da obtenção do conhecimento proposto pelo professor, e não outro

conhecimento qualquer. Reforça, assim, uma imagem passiva de destinatário, incompatível com a realidade e geradora de transgressões.

Estou falando, portanto, de diferentes apropriações do espaço que, a despeito do desejo dos professores e/ou alunos, possui limites ditados pela estrutura física que é, por sua vez, ditada pela estrutura institucional.



Figura 16: Sala de aula publicada no Folha/UOL, com alunos trabalhando em grupos. URL: http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/images/sps24_ias.jpg

A formação de grupos (Figura 16), uma iniciativa do professor que permite uma maior expressão da pluralidade dos atores no papel de destinatário (ou destinatários, como vimos), somente é viável dentro de salas com carteiras móveis. Salas mais modernas, como as das Figuras 10 e 12, são resistentes a esse tipo de conduta. Ou seja: pelo menos

nos exemplos levantados para esta análise, o moderno, em termos de arquitetura, refletiu uma visão conservadora, em termos educacionais.

E quanto ao uso de computadores em sala de aula? Qual seu efeito em termos dessa relação destinador/destinatário?

3.5. Ambiente “virtual” de aprendizagem

Eu gostaria muito de saber porque é se costuma pensar que o famoso “mundo virtual” só foi inventado com a internet. Ele sempre existiu, ou melhor, ele nunca existiu, sempre foi uma quimera, uma invenção do homem, tal como liberdade e outras invenções fantasiosas e deliciosas, ilusões assumidas pelas quais se levantam bandeiras e embatem revoluções. Não posso, porém, negar que, no imaginário do mundo contemporâneo, reside um espaço especial de existência, de ser/estar, que eu proponho chamar de *locus digitalis*. Esse lugar é caracterizado pelo espalhamento irregular no tempo e no espaço, espalhamento o qual, no mundo físico das salas de aula, é regular e direcional.

A palavra “virtual”, portanto, carrega um sentido antes vinculado ao imaginário da nossa cultura do que à existência propriamente dita. Até o minidicionário Aurélio¹⁵ sabe disso: virtual é o que “existe como potência, mas não realmente” ou “com possibilidade de

15 FERREIRA, 2008. p. 819.

realizar-se” ou ainda, vinculado ao jargão da informática, “diz-se daquilo que, por meios eletrônicos, constitui representação ou simulação de algo real”. Virtual não é realizado, não é concreto, não tem existência senão como simulação ou representação. No entanto, as relações entre pessoas conectadas entre si pela internet são relações reais, concretas, baseadas em afetividade e constituindo jogos de influências por vezes muito fortes, como veremos no Capítulo 4.

Não é produtivo, portanto, definir o oposto de virtual. Se virtual for algo possível, potencial, então o oposto seria o que já foi concretizado e, portanto, não pode ser mudado.

Os exemplos que vimos até agora mostram que essa definição é complicada, pois uma sala com carteiras móveis poderia, nesse caso, ser chamada de virtual, no sentido de potencial, enquanto uma sala como a da Figura 17, com computadores e, quiçá, acesso à internet, seria o oposto de virtual, já que completamente estática, impossível de ter seu espaço físico alterado.



Figura 17: Sala com computadores. URL: <http://www.expoconedesign.org.br/nne/blog/wp-content/uploads/2007/03/7sala-de-aula-web1.jpg>

A sala da Figura 17 é praticamente igual a muitas salas em que já dei aulas usando computador. O que muda, se o espaço físico é estático? Em primeiro lugar, muda o espaço privilegiado do professor. O olhar do aluno já não é a frente da sala, mas a tela do computador. Mesmo em salas onde existe um espaço especial para o professor, como na Figura 18, o foco continua sendo a tela do computador.



Figura 18: Sala com computadores e telão. URL: <http://www.agrosol.com.br/imagens/laboratorio02-esquerdo.jpg>

O uso de notebooks (e porque não pensar no One Laptop For Child, como na Figura 19) ou de telas LCD (Figura 20) traz maior conforto pois aumenta o espaço útil, mas somente os primeiros permitem recuperar a maleabilidade das salas com carteiras móveis.

Assim, o que geralmente acontece é que, em sala de aula, o uso de computador, mais barato que notebooks, retoma a posição fisicamente estática dos alunos, bem como, pelo menos aparentemente, seu silêncio.



Figura 19: One Laptop For Child. Notebooks simples com acesso à internet, destinados à educação. URL: <http://www.ybytucatu.com.br/xoops/uploads/img45f1bac76de11.jpg>

É importante notar, porém, que o uso de computadores em sala de aula abre uma nova perspectiva, por sua integração possível com uma rede mundial de relações, a internet. A sala de aula, nesse caso, pode deixar de ser o único palco do ensino/aprendizado.

Para isso, o professor não deixa de orquestrar a atuação do destinatário como sujeito de um fazer (construir conhecimento), mas possibilita que o destinatário-aluno possa acessar e reconstruir conhecimentos diferentes daqueles institucionalmente pré-definidos.



Figura 20: Sala com computadores. URL: <http://www.agrosol.com.br/imagens/laboratorio01-esquerdo.jpg>

Os papéis, portanto, deixam de ser estáticos e passam a ser recíprocos, como quer a Educação Libertadora. Utilizando recursos *on-line*, tais como salas de bate-papo, o professor propicia, sem a necessidade de modificar o espaço físico, o mesmo efeito provocado pela sala nas Figuras 15 e 16: a expressão da pluralidade e a possível troca de papéis.

Existem plataformas de ensino que trazem o professor para a tela do computador do aluno, como na Figura 21. Nessas plataformas, a aula pode não ser muito diferente da tradicional, conservadora, pelo menos em um aspecto: a frente da sala é transportada para a tela do computador.



Figura 21: Ambiente presencial-digital de ensino, UNESP. URL: http://www.cevap.unesp.br/novoprojeto/W ebHelp/Imagens/Imagem_08.jpg

No entanto, essas plataformas costumam trazer também o aluno para esse palco, mesmo que nele exista o espaço privilegiado do professor: o aluno geralmente está num chat e pode se comunicar com o professor e os outros alunos durante a aula.

Além do chat sempre visível, o aluno também tem acesso a material disponibilizado pelo professor no mesmo ambiente (Figuras 22 e 23).

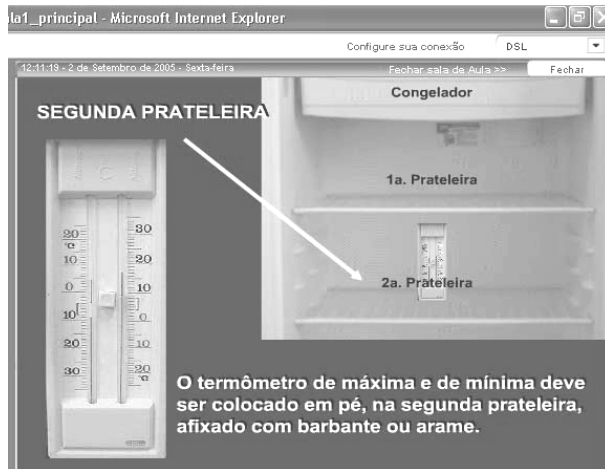


Figura 22: Imagem colocada pelo professor no ambiente presencial-digital de ensino da UNESP. Aparece na mesma tela que o chat e que a vídeo-conferência do professor. URL: http://www.cevap.unesp.br/novoprojeto/WebHelp/Imagens/Imagem_10.jpg



Figura 23: Outro ambiente de aula digital, da RNP. URL: <http://www.rnp.br/media/noticias/sbpc2003a.jpg>

Disso decorre a possibilidade de simular uma sala de aula convencional sem a necessidade de presença física espacialmente simultânea. Outras plataformas, menos sofisticadas por não usarem videoconferência, como o Moodle¹⁶, têm a vantagem de, além disso, também não exigir a presença temporal simultânea dos atores na aula.

É aqui que entra a aspectualização temporal como fator preponderante no possível novo conceito de sala de aula. A aula presencial exige a presença simultânea de todos os atores no mesmo espaço, digital ou não. A aula a distância é definida pelo assincronismo da relação professor-aluno. Como o tempo afeta o espaço e as relações destinador/destinatário?

Aulas não presenciais ou semi-presenciais são objeto de polêmica: notícias como essa, “*Universidades dão aulas on-line e frustram alunos*”¹⁷ circulam livremente e constantemente na mídia. Afinal, o que é uma aula *on-line*? Aula sem sala? Sem horário? Sem professor?

Sem sala e sem horário, mais ou menos; sem professor, impossível. A interação entre professor e alunos, e entre alunos, numa disciplina *on-line* é praticamente diária, diferentemente do atendimento da aula presencial, restrito ao horário de aula; o fato de poder realizar uma tarefa no melhor horário para cada um é um respeito à pluralidade. O uso de fóruns, nos quais todos os alunos podem colocar sua opinião e discutir as dos colegas, em conjunto com o professor, minimiza a força da hierarquia, de forma positiva.

16 <https://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>

17 Cf. <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL97005-5604,00.html>

Esses recursos são caros à Educação Libertadora, pelo menos por princípio.

No entanto, por um lado, a falta de contato físico diminui o conhecimento recíproco dos atores, possibilitando uma relação menos pessoal, o que pode dificultar o trabalho colaborativo; por outro lado, a liberdade de realizar as tarefas quando bem lhe aprouver exige dos alunos uma maior responsabilidade sobre seu trabalho, o que faz parte do caminho em direção à autonomia.

O que significa isso do ponto de vista da relação entre destinador e destinatário? Antes de responder, cabe uma breve nota: os papéis de destinador e destinatário são de natureza lógica, o que significa que valem por suas relações, não importando a quantidade de atores necessários ao conjunto textual analisado para compor cada um deles. Nesse caso, se há um ou dois professores na sala, se há um ou 100 alunos na turma, pouco importa para a análise das relações no Nível Narrativo, que é o nível onde ocorrem as manipulações características da relação entre destinador e destinatário. Essa abstração, se por um lado, “massifica” os atores analisados, por outro permite que cada ator (cada aluno, cada professor, desta vez em sua individualidade) se reconheça no papel, independentemente de suas características pessoais.

Voltando à questão sobre a responsabilidade dos alunos sobre seu trabalho, uma possível relação menos pessoal exigirá do destinador-professor uma demonstração maior de suas habilidades como “modalizado pelo saber”, afinal, a confiança, ou fideducia, do destinatário-aluno depende de que ele acredite que, ao cumprir o acordo com o professor,

acordo que implica na realização de tarefas e leituras, estará recebendo um conhecimento formal válido.

Por outro lado, se a relação for construída no respeito à pluralidade e ao conhecimento prévio dos estudantes, numa construção potencialmente exponencial de conhecimentos – situação bastante provável num meio em que a principal característica do aluno seja a autonomia –, no que se pode basear a fidedignidade? Plataformas de ensino a distância, como Moodle ou Teleduc¹⁸, podem ser instaladas por qualquer pessoa, afinal são softwares livres. O professor conta, unicamente, com a garantia institucional de sua competência, quando a instituição designa-lhe esse papel de professor na plataforma, no caso de instalações institucionais. Essa garantia pode ser insuficiente; mesmo numa aula presencial existe a possibilidade de que se questione o conhecimento do professor e a sua habilidade em passar este conhecimento, questionamento que faz parte da lista de transgressões comuns no ambiente escolar.

Quando a sala de aula ganha o *locus digitalis*, como acontece no ensino a distância, o motor da relação [destinador-destinatário] será, a nosso ver, principalmente baseado no desejo do aluno de obter o conhecimento. O professor deve jogar com esse desejo, propondo atividades que tragam resultados mais ou menos imediatos, parcialmente ou no todo, de modo a manter a confiança dos alunos no processo.

Nem sempre isso é possível: nem todo conhecimento pode ser aprendido em parcelas rápidas e perceptíveis. Por isso o destinador deve contar com outras estratégias, como a interação constante e a manutenção de um ambiente *on-line*

18 <https://pt.wikipedia.org/wiki/TelEduc>

atrativo e comunicativo. Trocas de e-mail/mensagens e conversas em chat produzem o efeito de sentido de uma relação mais pessoal, a qual pode, no ambiente digital em rede, ser mais individualizada, inclusive, que a relação em aulas presenciais. Um ambiente *on-line* comunicativo pressupõe possibilitar acesso ao material das aulas e outros materiais pertinentes a qualquer momento, além de contar com diferentes formas de interação. O acesso aberto ao conteúdo da disciplina, podendo ser retomado a qualquer momento, aumenta a liberdade do aluno e tem como consequência o aumento de sua responsabilidade sobre o processo.

É digno de nota apontar que essa dupla [liberdade-responsabilidade] será sensivelmente mais forte quando a aula *on-line* for assíncrona, pois encontrar colegas de grupo, organizar seus horários, acessar o material para estudo, realizar as atividades, retomar o que não está bem assimilado, tudo isso são responsabilidades do aluno. Quanto ao professor, a aula assíncrona exige um planejamento prévio e flexível, exigindo dele prever situações em que outras alternativas sejam necessárias e dispor de recursos quando tais ocasiões eventualmente se apresentarem.

Essa sala de aula sem paredes permite a condução do curso com maior ou menor profundidade nos temas, conforme surjam indícios de grupos de alunos, dentro de uma mesma turma, com diferentes capacidades de absorção dos conteúdos. Acreditamos que essa diferenciação sempre deva ser pela maximização do conteúdo, e não pela minimização; em outras palavras, o professor deve manter o patamar do

curso dentro da expectativa média e somente propor atividades diferenciadas para os alunos que superam essa expectativa. Admitimos, no entanto, que essa perspectiva possa ser revista, conforme a situação.

No entanto, da mesma forma como é possível dar uma aula conservadora numa sala com cadeiras móveis, a despeito de seu potencial, também na internet temos recursos para manter a relação tradicional e estática entre professor e aluno. Um exemplo interessante, de 2009, é o Second Life (Figura 24).



Figura 24: Sala de aula da Universidade de Aveiro no Second Life. URL: <http://ciberia.aeiou.pt/users/0/12/4440ab8cb72ac9f120f5d11098266de5.jpeg>

O Second Life surgiu para ser “uma vida paralela, uma segunda vida além vida “principal”, “real””. Pode ser usado como um jogo, como um espaço de vendas *on-line*, espaço

de encontros, dentre outras atividades, inclusive de ensino¹⁹. Embora não fosse o foco, a busca por imagens de sala de aula na internet, realizada para a presente análise, retornou uma de aula *on-line* de uma Universidade presencial, a Universidade de Aveiro (Figura 24).

Observe que a sala de aula da Figura 24 possui tablado, cadeiras fixas, local privilegiado para o professor, alunos agrupados em fileiras, tal como a sala da Figura 12. Chama a nossa atenção a presença de árvores (simuladas, como todo o resto), no mesmo local privilegiado do professor, procurando criar um efeito de sentido de empatia entre professor e aluno, já que as árvores invocam o bem-estar das pessoas presentes digitalmente na sala. Sua arquitetura implica a o fechamento do foco do destinatário-aluno sobre a figura do destinador-professor e os recursos por ele utilizados na aula, como a projeção simulada²⁰ (de slides) no alto, no centro da cena.

Esta sala possui paredes; ela foge, por tudo isso, à proposta ampla de sala de aula que podemos encontrar em cursos *on-line*, justamente por tentar reproduzir digitalmente uma estrutura física arquitetonicamente “moderna”, sem levar para a pedagogia essa mesma “modernidade”.

A bem dizer, as paredes da sala, mesmo na internet, só deixam de existir se o professor, de fato, deixar o mundo entrar na sala de aula ao ampliar seus limites. Isso somente pode ser feito pela integração do conteúdo das aulas com outras realidades, acessíveis pela internet ou não. Caso

19 https://pt.wikipedia.org/wiki/Second_Life

20 A projeção é simulada, já que não é necessário um projetor para desenhar na tela a imagem do que estaria sendo projetado.

contrário, o professor buscará manter as paredes, dentre outras coisas, para proteger o conteúdo de suas aulas das distrações presentes na internet. Tal como o professor que ralha um “Prestem atenção!” com os alunos distraídos pelo passarinho que entrou na sala de concreto e revoa atordoado sobre suas cabeças, a despeito da atenção estar sendo prestada... ao passarinho.²¹

3.6. A certeza e a dúvida

Vamos parar a análise das imagens/legendas de salas de aula por um momento para fazer um apanhado geral. Procurei aqui discutir a evolução arquitetônica da sala de aula em relação aos avanços das abordagens pedagógicas; considerando, para tanto, a relação entre a organização espacial - e mesmo temporal - e os papéis actanciais assumidos por professor e aluno em cada um desses ambientes.

Esse estudo indica que o espaço físico influencia a relação professor/aluno, permitindo ou não diferentes didáticas, mas que o espaço não é determinante, é apenas reflexo dos conceitos de sala de aula e de didática e influencia as práticas ali desenvolvidas. Os avanços arquitetônicos em geral, se, por um lado, propiciam maior conforto ao aluno, por outro, reforçam a passividade do aluno, visto unicamente como receptor no processo educativo. O conforto, sem dúvida importante para aluno e professor, não é, contudo, parâmetro para qualificar o acolhimento de

21 Cena vivenciada pela autora no IEL/UNICAMP, em 1983.

práticas da Educação Libertadora ou da Educação Conservadora por uma sala de aula.

Podemos concluir, assim, que os avanços tecnológicos, os quais possibilitam criar realidades digitais cada vez mais próximas da realidade concreta, precisam ser utilizados com parcimônia, pois, dependendo de como são usados, podem, facilmente, recriar modelos antiquados de ensino com efeitos visuais fantásticos, como acima vimos acontecer no exemplo do Second Life. A busca pela certeza de que uma dada configuração arquitetônica, mesmo que digitalmente simulada, vá definir o tipo de educação em jogo, resulta improdutiva.

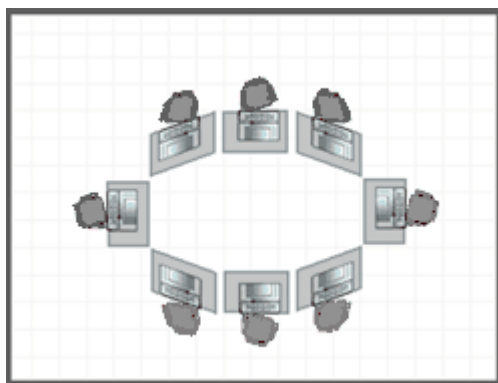


Figura 25: Sala de aula do futuro, versão 3. Escola do Futuro, USP. URL: http://www.futuro.usp.br/centro_capacitacao/sala03.gif

A sala de aula do futuro (Figura 25), um empreendimento da Escola do Futuro, da USP²², é uma amostra do que pode ser

²² Em 2009, o trabalho estava integralmente disponível em http://www.futuro.usp.br/centro_capacitacao/salas_de_aula.htm. Conforme a atual Vice-Diretora da Escola do Futuro da USP, Brasilina Passarelli, o projeto foi uma iniciativa dos anos 1993-98 patrocinado pela UNISYS e era muito

feito com o ensino presencial-digital: as carteiras são móveis, cada uma possui um notebook sem fios, cuja energia é garantida pelo uso de bateria suplementar (cuja troca é feita a cada 3 ou 4h) e o acesso à internet é feito via rede wireless. Como são notebooks, é possível baixar a tela a qualquer momento para facilitar a relação direta entre as pessoas presentes.

Certamente uma sala deste tipo exige trabalhar com turmas pequenas em salas espaçosas e com tecnologia wireless disponível, o que não corresponde à realidade da imensa maioria das escolas. Isso não impediria, porém, a utilização de celulares em rede em salas como a do Piauí, ilustrada na Figura 15, com resultados pedagógicos muito semelhantes.

Devemos resguardar o privilégio da dúvida, em favor do educador como responsável pelo uso do espaço, pois professor e aluno são os patamares inferiores de uma hierarquia social em relação à validade da educação, tanto como método quanto como conteúdo. Desde o princípio destas páginas, venho sugerindo uma fragilidade do poder do professor quanto às decisões sobre como e o que ensinar. No entanto, existe uma diferença entre professor e educador. Vamos assumir aqui que professor é um cargo, uma posição, enquanto educador é uma função, um fazer. Cargo está para posição tal como função está para missão. É importante tomar essa observação sem fazer juízo de valor, apenas considerando que um professor pode ser um educador, e vice-versa, e que nem todo professor é educador, e vice-versa.

inovador para a época, mas não teve seguimento.

Ser educador implicaria, assim, assumir uma responsabilidade com o estudante, enquanto ser professor implicaria a responsabilidade com a instituição de ensino. Ao optar pela Educação Conservadora, o professor tem uma liberdade maior para não assumir o papel de educador, apenas cumprindo as metas indicadas - e, muitas vezes, impostas - pela instituição. Já a opção pela Educação Libertadora baseia-se no compromisso com o estudante e, portanto, exige que o professor sejam também educador. Ser professor e não ser educador tem sido uma situação constante em todos os níveis de ensino institucionalizado, especialmente no ensino público, mas não só, e por diferentes motivos.

Para fechar a análise da sala de aula busco responder: que tipo de sala de aula e que tipo de professor requer esses dois extremos, que sugiro tratar, cada qual, como um tipo de Meta-Educação? Esses aspectos, que não foram considerados anteriormente nesta discussão, modificam sua análise?

Elementos da análise da sala de aula a serem considerados:

Meta-Educação Libertadora	Meta-Educação Conservadora
autonomia	sujeição
flexibilidade	rigidez
pluridirecionalidade	unidirecionalidade
pluralidade	unidade
acesso aberto	acesso ditado
espaço aberto	espaço restrito

Alocamos acima algumas correspondências em eixos semânticos correspondendo à Meta-Educação Libertadora, de um lado, e à Meta-Educação Conservadora, de outro.

A Meta-Educação Conservadora, conforme aqui apresentada, pauta-se no *controle* do que e do como será aprendido e possui o conhecimento como objeto-valor descritivo (um “algo” a transmitir). Nesse caso, a sala de aula ideal seria:

- unidirecional: o foco de todos os olhares deve ser o professor;
- rígida: impede a mudança na unidirecionalidade;
- espaço individualizado: trabalho em grupo, só fora da aula, pois na sala somente a voz hierarquicamente autorizada deve ser ouvida;
- acomodação individual restrita: quanto maior o espaço para cada sujeito, maior a possibilidade de surgimento de características pessoais, no mínimo, irrelevantes para esse tipo de ensino;
- acesso ditado (normatizado) ao conteúdo: é o professor quem determina quando, e em que ordem o aluno deve acessar cada conteúdo, além de estipular em quanto tempo deve ser assimilado;
- sucesso competitivo: reconhecido a partir da comprovação da quantidade de conhecimento acumulada no tempo devido, facilmente comparável e socialmente ostentável.

Segundo pudemos observar, essa conformação evidencia a hierarquia na qual o professor é superior e detentor do saber. O estudante ideal da Meta-Educação Conservadora é um *sujeito* assujeitado, um *destinatário* complacente e um *objeto* modal²³ para o professor pois, quanto mais alunos modelam-se dessa forma, melhor o resultado e mais bem avaliado o professor pela instituição. Além disso, existem estudantes com estas características, os quais atingem as metas escolares tradicionais com excelência e se tornam profissionais de destaque. São pessoas para quem essa meta-educação funciona muito bem.

Se todos os estudantes deixassem tranquilamente sua individualidade fora da sala de aula, se todos gostassem de colecionar conhecimento sem necessidade de questionamento ou escolha, se todos sentissem necessidade do conforto produzido por uma orientação segura e clara porque rígida, e se, com isso, todos conseguissem ocupar os primeiros lugares no ranking de sucesso competitivo, certamente seria perda de tempo buscar outras formas de educar.

Nesse ínterim, porém, podemos notar uma incoerência fundamental nessa meta-educação: ela quer alunos iguais, sucessos iguais e, ao mesmo tempo, um ranking de diferentes, em que o almejado “primeiro lugar” não pode ser, obviamente, ocupado por vários bons alunos. Ou seja, a despeito do popular “estuda que passa”, ser um bom aluno nessa concepção não é, verdadeiramente, uma opção.

23 Para a semiótica aqui utilizada, o objeto modal é aquele necessário para conseguir ou conquistar um objeto descritivo, que é, por sua vez, o objeto-fim da ação.

Podemos descrever o papel de aluno como se descreve um enunciatário: as marcas que o definem são precisas somente o quanto baste para que o número e tipo de destinatários desejados possa identificar-se com ele. Quanto mais precisas, mais exclusivas, quanto menos precisas, mais englobantes. A Educação Conservadora teoricamente busca esse ponto definido pelo *suficiente*, o problema é que o número não verbalizado de posições valorizadas no ranking de sucesso é menor do que o número de candidatos a elas: ser o segundo nunca é igual a ser o primeiro. A exclusão, conseqüentemente, faz parte do sistema: o exclusivo para uns é excludente para todos os outros.

A Educação Libertadora, por sua vez, é definida pelo empoderamento do sujeito. Opondo-se a ele, o controle, que aparece na Conservadora, afeta diretamente o “poder” do aluno, pois seu crescimento, numa orientação tradicional, deve foco e intensidade conforme previsto, limitando sua identidade escolar.

A Meta-Educação Libertadora sugere também uma sala de aula ideal, na qual o conhecimento é um objeto modal, que abre perspectivas. Esta sala deve ser:

- pluridirecional: o foco dos olhares deve variar conforme a situação;
- flexível: deixa uma boa margem para que os estudantes possam ter focos diferenciados conforme suas próprias necessidades e desejos;
- espaço coletivo: o ambiente deve favorecer a formação de grupos, a troca de ideias, a interação,

portanto deve permitir a formação de diferentes tipos de agrupamentos;

- acomodação individual e coletiva variável: idealmente permite que as diferentes necessidades espaciais dos estudantes sejam satisfeitas, o que inclui a formação de duplas ou grupos maiores;
- acesso aberto ao conteúdo: ao permitir que os alunos transitem com maior liberdade entre os materiais disponíveis, bem como ao aceitar a inclusão de materiais novos pelos estudantes, o professor permite que cada estudante possa discernir com maior facilidade a linha mais produtiva para si, tendo em vista a compreensão do que está sendo trabalhado;
- sucesso cooperativo: reconhecido tanto pelas conquistas da turma, quanto pela evolução de cada estudante.

3.7. À noite, todos os gatos são pardos

Sempre gostei desse provérbio (ditado?): *À noite, todos os gatos são pardos*. Porque será?

Nenhuma educação pode entrar em sala e ignorar a diversidade de destinatários: seja porque faz parte de suas prerrogativas o respeito ao diferente, seja porque o diferente, ao ser reprimido, mais cedo ou mais tarde pula em seu pescoço, deixa tudo fora da ordem, atrapalha e não aceita docilmente as regras que o excluem como indivíduo,

obrigando-o a abrir mão de suas peculiaridades identitárias para ser socialmente reconhecido. Mas, por outro lado, nem mesmo aulas individuais são capazes de dar conta da individualidade única e exclusiva de cada sujeito-aluno, pois nenhum professor é capaz de ter acesso à totalidade do ser que está tentando ensinar. Somos parte do mundo que analisamos, o que nos faz carregar, algumas vezes como uma imensa bola de ferro presa ao tornozelo, algo que costumamos chamar de *ponto de vista*.

É assim que percebemos que as duas Educações das quais tratamos aqui devem ser tomadas como Meta-Modelos, e não como práticas reais. Muitas vezes, em minha trajetória pessoal, ouvi professores reclamando da falta de disciplina de seus alunos, a despeito das regras rigorosas e dos castigos; outros reclamaram da mesma coisa, apesar da liberdade e dos prêmios. Acontece que educação define-se pelo foco na pessoa. E, por esse motivo, porque pessoas diferem entre si, mesmo quando tentam assumir uma identidade coletiva para sentir-se parte de algo maior, não existe educação ideal. A luta por uma Educação Conservadora é, em última análise, tão inútil quanto por uma Educação Libertadora, se tomadas como metodologia, pura e simplesmente. A saída que se nos apresenta é entender educação como texto e fazer dela uma semiótica de ensino/aprendizagem, semiótica do fluxo do conhecimento, semiótica da comunicação.

Para discutir isso, trago aqui conceitos pardos como gatos à noite: os conceitos de enunciador (E^{DOR}) e enunciatário ($E^{ÁRIO}$). Segundo a semiótica, não é o autor do livro como pessoa, ser humano ontológico, em carne e osso, quem nos fala através do livro, mas um E^{DOR} designado por esse autor

de forma linguística (ou languageira, como prefiro dizer), apreensível apenas pelas marcas da enunciação, em geral escolhas que detectamos observando o texto. A Figura 26 agrupa as três relações, do texto (níveis superiores) à borda (nível inferior).

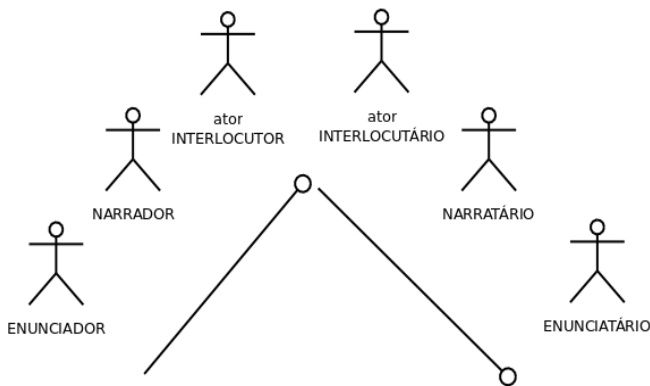


Figura 26: Hierarquia de papéis, os atores do Discursivo são os mais evidentes no texto; a narração pode ter seus papéis explicitados ou não, mas continua fazendo parte do nível discursivo, o que significa que esses 4 papéis são internos ao texto. Já o enunciador e o enunciatário são externos, são um elo ou membrana que constitui o texto no mundo concreto mas que, por não fazer parte do texto, só podem ser apreendidos por marcas no texto que, com maior ou menor especificidade, os denunciam. A Figura mostra o que nos parece, que são continuidades, mas há uma ruptura entre a enunciação e os níveis superiores.

A enunciação é um evento temporal com marcas espaciais: é exatamente o surgimento do texto, sempre um evento de alguém para alguém, sempre um instante que, quando lemos/ouvimos/vemos/sentimos o texto, já passou, não está mais ali. Mesmo numa conversa em tempo real, a enunciação é fugidia, escapa, pois cada nova frase é uma

nova irrupção à qual nenhuma resposta pode ser simultânea sem que seja completamente ignorada.

Apesar disso, nós temos sempre a impressão de que o presente é extenso, extensível, que o momento pode durar. Quando nos dizem para não perpetuar o sofrimento passado ou não sofrer por antecedência, assumimos que o passado não existe mais e o futuro não existe ainda. O que aconteceria a nós, humanos, se assumíssemos tais preceitos e juntássemos a eles a ideia de que o presente também não existe? É uma questão de compreender continuidades e descontinuidades: se uma linha é feita da união de pontos, como pode um ponto não definir uma linha? Como diria Marco Polo (CALVINO, 1991), uma pedra não explica sozinha o arco: o instante, a despeito do que se faz crer pelos cálculos de velocidade instantânea, não possui velocidade, só existe como referência da passagem, quando considerado na sucessão de outros instantes. É necessário assumir que a compreensão humana do mundo e da própria humanidade é limitada ao ponto de vista de quem está “dentro”, de quem faz parte de um processo que simulamos congelar para poder compreender, mas que, até onde nos é possível estimar, não é passível de congelamento.

A arte é o melhor lugar para prever esse simulacro analítico: a canção popular, por exemplo, prima por uma simulação de cristalizar instantes e nos permitir revivê-los a cada nova execução da obra a qual, ela mesma, na prática, não existe no instante em si, mas foi inexoravelmente criada pelo próprio passar do tempo (MATTE, 2005). A enunciação é, assim, segundo a semiótica e outras vertentes teóricas, uma instância fugidia, inapreensível senão pelas marcas que deixa nos textos por ela produzidos.

Quando, pela primeira vez, em algum romance ou outro escrito qualquer, li que “à noite, todos os gatos são pardos”, fiquei, do alto dos meus 9 ou 10 anos, chocada, pois isso não condizia com minha observação do mundo. À noite, gatos podem ser amarelos, se houver alguma luminosidade amarela, o que era muito mais comum, nas ruas daquele tempo, do que hoje, ou seriam azulados, ou pardos, sempre dependendo da luminosidade. A única forma pela qual todos os gatos poderiam ter a mesma cor, imaginei então, seria se não houvesse luz, caso em que todos seriam pretos e, logo pensei: eu não os enxergaria. A frase seria mais “científica” se dissesse que, na falta de luz, tudo pode ser gato. Ou seja, tudo pode ser pedra, pessoa, cadeira etc.

Por que o ditado, a despeito do *non sense*, ainda fazia sentido? Depois de um tempo de choque, percebi que a frase simplesmente dizia que, sem iluminar uma questão, sem focar um assunto, todos se parecem. Então não era a ciência por trás da frase que valia, mas uma experiência vaga, tal qual um enunciador ou um enunciatário apreendido a posteriori em seus rastros, suficientemente vaga para que muitos pudessem reconhecer nela uma verdade, o que validava o conhecimento que ela queria passar.

É nas lacunas do ato comunicativo que se deixa entrever o receptor do ato comunicativo (MATTE, 2008 A), que nada mais é do que um processo de semiose. No próximo capítulo, vou investigar questões como esta em um exemplo bem mais cheio de sentidos comuns do que gatos pardos na noite: as idas e vindas que constroem a identidade no chat escrito. Um mundo sem presente, sem passado, sem futuro,

Texto Livre: pensemeando o mundo

um mundo esquemático que busca na Tecnologia Adaptativa e no esquema processual de Ignácio Assis Silva os fundamentos para sua discussão.

Capítulo 4. Semiose *on-line*: construção de sujeitos

4.1. Tempo e espaço na esfera tensiva da EAD

A oposição entre presencial e *on-line*, no campo da educação, traz diferenças importantes para a discussão do processo ensino/aprendizagem. Pensando nessa oposição como um sistema dinâmico e tensivo, com base na distinção matemática do conjunto dos números reais e dos números inteiros, analisei semioticamente o conceito de ensino-aprendizagem e de conhecimento válido no contexto escolar, buscando mostrar em que medida o ensino a distância pode

contribuir para uma didática melhor adequada à atualidade. O ensino a distância pode ser compreendido como uma instância coordenada da extensidade da apreensão e da intensidade do foco. A semiótica propõe, para a análise da percepção, esse mesmo quadro de relação entre foco e apreensão, ao explorar a tensividade da percepção. O tipo de relação pode variar, podendo-se assumir como canônica a classificação dessa *relação tensiva* como *conversa* (quanto mais extenso, mais intenso, e vice-versa) ou *inversa* (quanto mais extenso, menos intenso, e vice-versa).

Os conjuntos de números inteiros e de números reais basicamente diferenciam-se pelo que um tem de discreto e o outro tem de contínuo, respectivamente. Tomados no quadro da percepção conceitual do mundo, podemos analisar cada conjunto também pelo prisma da relação tensiva entre foco e apreensão, de modo que observamos, para os inteiros, um modelo tensivo de percepção converso (quanto maior a apreensão, maior o foco) e, para os reais, um modelo tensivo inverso (quanto maior o foco, menor a apreensão).

Em outras palavras, como a gradação dos números inteiros baseia-se em saltos descontínuos de um a um, quanto maior o número, mais números estão compreendidos. Já os números reais, como são infinitamente divisíveis, quanto maior o número, menos observaremos as nuances de sua divisibilidade.

Essa dedução teórica não é óbvia, mas tem o poder de elucidar mecanismos diferentes nas modalidades de ensino presencial e a distância. Por esse motivo, este trabalho busca mostrar passo a passo como essas relações tensivas

foram inferidas da teoria e referendadas pela análise de textos e contextos específicos de ensino, no caso avaliações de alunos da mesma disciplina de leitura e produção de texto em português em uma turma presencial e uma *on-line*.

a) Fábula “O tatu e o beija-flor”: o lugar do sentido e o sentido do lugar

Antes de começar, peço licença aos beija-flores, tatus e alecrins do campo pela liberdade poética.

Estava o tatu em sua tarefa tenaz de conseguir alimento, literalmente lambendo o mundo baixo que ele conhece melhor que qualquer um.

O lugar? Quase às margens de um agrupamento de árvores, num vasto prado cheio de cupinzeiros mostrando suas corcundas rotundas e imponentes e pequenas flores em arbustos de alecrim. Era uma profusão de verde e marrom-avermelhado e um amarelo esmaecido, coisa que não lhe chamava muito a atenção, simples fato dessemantizado de sua vida ocupadíssima de tatu. Dessemantizado?

Não fosse a fome, até mesmo o ato de lambar o mundo trazendo, grudados, para dentro de si, os milhares de cupins de todo dia, até mesmo esse ato estaria dessemantizado, sem sentido. Felizmente para todos os seres vivos, faltas, carências e necessidades povoam o mundo de cada ente vivente (gosto dessa junção esquizóide de palavras pela rima e pela lembrança do meu sotaque gaúcho há muito tempo perdido). Esses vazios preenchem cada mundo,

dando sentido, semantizando pequenas coisas da vida e infligindo a cada observador o papel de protagonista de seu próprio destino. Daí que, para a semiótica, a narrativa é antropomorfa, o olhar humanizante do mundo.

Tem muita coisa que o tatu sabe e nem tem ideia que sabe. Ele sabe que o marrom da terra vermelha, enrijecido não por conta de águas e sóis, mas de salivas coletivas bem empregadas, é sinal de comida. Para o tatu, o verde existe pelo que não é: não é cupinzeiro. Mas também existe pelo que é: espaço transitável, diferentemente dos arbustos de alecrim-do-campo que, verde-amarelo-esmaecidos, são breves hiatos no seu caminho de tatu.

Este conhecimento sólido como sua casca constrói um sentido bola de mundo, um sentido fechado, suficiente, exato, perfeito.

No mundo mudo do tatu as saliências são paradas obrigatórias para abastecimento. As saliências são marrons de terra vermelha. A velocidade só existe para sua língua voraz, no que um tatu e um beija-flor muito se parecem. Língua que devora. Mas língua que não fala.

A parada obrigatória para abastecimento de beija-flor fica longe do marrom-avermelhado. O penacho verde brilhante precisa da alta concentração energética de néctar de flores coloridas para que a velocidade de suas asas permita parar no ar. Parar para comer, parar para ver, parar para decidir.

Parar, para o beija-flor, significa bater suas asas por volta de setenta vezes por segundo. Lá vem o minúsculo senhor dos ares, irrequieto, dançando sua dança contemporânea nos céus azuis do prado. O céu azul imenso é, a seus olhos, do

tamanho do prado, da mata e de tudo que se possa ver de cima. Não existe infinito para olhos de tatus e beija-flores, porque o infinito é pouco prático mesmo. Tatus e beija-flores preferem deixar o infinito para o deleite dos poetas.

O hiato no caminho do tatu é o centro das atenções de hoje do pequeno colibri multicolorido. Não há muita opção no prado nesta manhã ensolarada, mas os raios de sol fazem brilhar aquele amarelo esmaecido das flores das vassouras de alecrim-do-campo, enquanto o vento varre as nuvens.

Lamber ponta de vassoura não é exatamente uma forma romântica de descrever o que faz o senhor dos ares. E pensar num beija-flor como senhor dos ares lhe dá a hilária conotação de gavião, a qual nem de longe sonha o guri desprezioso.

Parada importante: do alto do azul, ele vê amarelos esmaecidos, corcundas avermelhadas e vastidão verde... O verde nada significa. É apenas preenchimento daquilo que não importa. Beija-flor não caminha. Só haveria sentido na grama se houvesse no meio dela uma flor, mas hoje as flores estão mais altas, na ramagem do alecrim.

As corcundas são manchas no nada, saliências que não emergem, saliências inertes que, dessemantizadas, empalidecem, a despeito do marrom avermelhado que lhes colore a face.

Olham-se, por um instante, beija-flor e tatu, tatu e beija-flor. A economia de formas e cores aparente do tatu olha para o pontinho irrequieto como quem deixa de ver o mosquito que voa sob a mesa da cozinha. Alta concentração de formas, movimentos, cores, paradas e continuações, o extravagante

pontinho olha para a bola como quem deixa de ver o saco plástico voando entre as nuvens, enquanto voa decidido em direção às majestosas vassouras repletas de amarelas esmaecidas doces e deliciosas compotas de néctar.

MORAL DA HISTÓRIA: por mais rica que seja a experiência de cada um, de nada vale para os outros se continuamos mudos e fechados em nossas necessidades particulares.

Ou: a depender de grande afinidade entre quadros de valores de cada interlocutor, tatu e beija-flor não passam de gatos... pardos.

b) Coleções de figurinhas: Figuratividade gerando tensão

Gosto de começar minhas análises definindo qual tipo de recorte devo utilizar. A fábula acima vai ser meu primeiro *corpus*. O segundo é a apresentação digital que costumo usar para situar os alunos no curso de produção e leitura de textos. Trata-se de uma referência espaciotemporal, pois alude aos problemas que os alunos trazem da sala de aula presencial para a sala de aula *on-line*.

Fiquemos, por enquanto, na Figuratividade do primeiro *corpus*. O segundo, já adiante, embora seja cheio de Figuras, vou recortar pela tematização, os temas os quais, no contexto teórico da semiótica, compreendem elementos mais abstratos.

A semiótica reserva para a Figuratividade ou Figurativização o estudo de Figuras do conteúdo, sem excluir as Figuras da expressão, as quais, num sentido bem hjelmsleviano (GREIMAS & COURTÉS, sd, p. 184-185), correspondem, no caso da língua falada, aos fonemas. As Figuras do conteúdo são unidades de sentido associadas a representações concretas do mundo natural. Assim, banana é uma Figura, bananeira é outra Figura e ambas pertencem à mesma isotopia.

O conceito de isotopia é particularmente interessante para nós, já que estamos falando de espacialidade. Topos é lugar. Isotopia: mesmo lugar. As Figuras que pertencem a uma isotopia, portanto, são aquelas que identificam um mesmo espaço semântico para a construção do sentido.

A fábula que apresentei possui um espaço que, à primeira vista, é único, delimitado. Dizer que é o mesmo só é possível do ponto de vista do enunciatário, aquele que recebe o texto e coloca-se num lugar externo ao texto não produzido por ele e do qual não faz parte, exceto pelas pistas de quem ele seria como enunciatário, marcas deixadas pelo enunciador no texto.

O enunciador e o enunciatário, para a semiótica, são mais externos que o narrador e o narratário e mais internos que o leitor e o escritor (no caso do texto verbal). São Figuras efêmeras como o próprio ato da enunciação. No texto ficam, apenas, pistas de sua existência, pistas estas, no entanto, fundamentais para a compreensão do texto, já que nos deixam vislumbrar traços que definem suficientemente o campo identitário do autor e, igualmente, traços que definem suficientemente o campo identitário do leitor. Em

outras palavras, quem (enunciador) está falando para quem (enunciatário), sem almejar a uma definição ontológica, apenas a uma identidade naquilo que de fato importa para cada texto.

Por exemplo, além de ser absolutamente impertinente no presente texto que eu o iniciasse dizendo que sou mãe de duas filhas, isso criaria um efeito de sentido que mudaria completamente o sentido geral do texto. E mesmo para quem sabe se tenho duas filhas, ou 5, ou três meninos ou nenhum filho mesmo, esta não é uma informação adequada ao presente texto, mesmo que em outro texto científico pudesse eventualmente ser. O “eu” é construído no texto e para o texto em si, até porque é impossível carregar no texto toda a complexidade de uma pessoa de fato.

Assim, voltando à fábula, esse espaço construído no texto só pode ser único do ponto de vista do enunciatário. O próprio enunciador deixa claro que não vê assim, pois conduz a história de modo que o “espaço campo com alecrins e cupinzeiros” é outro, dependendo de quem o vê. E ele vai levar o enunciatário a concordar com isso, pois para entender a moral da história, é preciso entender sua visão sobre o espaço. Ou seja, ao enunciar em terceira pessoa, ele nos leva a pensar que o dito não é dito “por alguém”, mas uma abordagem direta do “real”, como se não houvera enunciador mesmo, sem, com isso, desmerecer a existência desse espaço-tempo outro.

O espaço da aula é construído, primeiramente, pelo professor. Ele, como o enunciador da fábula, sabe, porém, que não se trata de um espaço único. Cada ator na sala de aula constrói seu espaço de forma diferenciada.

Lembro-me que, nas aulas do segundo grau, em salas com mesas e cadeiras móveis e enfileiradas do Ruyzão (como chamávamos a escola em que estudávamos), eu era uma das poucas pessoas que não conseguia sentar olhando para a frente. Sentava sempre na lateral, na primeira fila de mesas perto da porta, com as costas da cadeira encostada na parede, olhando para a turma toda. Há os que gostam da primeira carteira, há os que preferem o famoso “fundão”. Numa turma *on-line*, temos perspectivas espaciais bem semelhantes: alunos curiosos, que querem saber de tudo que se passa, alunos focados, que se concentram no professor e no material da aula, e alunos dispersos, que preferem que o professor e o material da aula os atrapalhe o menos possível.

Para o tatu, o alecrim do campo é um dispersor, enquanto o cupinzeiro é um atrator.

A grande questão do “espaço *on-line* para dar aula”, ou Ambiente *on-line* de Aprendizagem, como gostamos de chamar os softwares desenvolvidos para congregar ferramentas *on-line* para ensino, é, portanto, o papel do professor como aquele que administra dispersores e atratores na construção coletiva do espaço de aprendizagem.

c) Tempo da humanidade, tempo do menino

Espaço e tempo são parentes muito próximos. Basta pensar que um amigo que mora no interior de Minas está mais

distante de mim em Belo Horizonte do que se ele morasse no Rio, por exemplo, pois para o Rio eu vou de avião, para o interior de Minas eu vou de ônibus e, portanto, o que está determinando a distância percebida é o tempo de deslocamento.

Como eu já disse em várias ocasiões, sempre me fascinou a semelhança da história da humanidade com a história do indivíduo. Em escalas completamente diferentes, a humanidade e o menino mudam de estados em processos semelhantes. No caso que estamos observando aqui, a questão é o lugar do aprendizado, que sai do espaço aberto para o espaço fechado. A invenção da sala de aula na história da humanidade é um ato de poder, de controle e, portanto, nada mais natural que o menino chore ao descobrir onde vai passar boa parte da sua vida quando entra na sala de aula pela primeira vez. O espaço fechado só é fascinante se tiver mistério, ou seja, se o que é visível dentro do espaço contido puder abrir portas e janelas para verdades invisíveis até então. Os bons professores sabem disso e buscam essa chama peculiar para alimentar suas aulas.

A leitura de um livro, para quem consegue “entrar” na história, leva a muitos lugares diferentes e mesmo distantes do corpo físico. Essa sensação é o foco do trabalho do escritor: trazer e levar o leitor numa viagem imaginária.

A força de uma ideia reside na fidúcia, na crença. E fidúcia e crença não são elementos do nível pragmático, mas do nível cognitivo, são caracterizados por relações entre sujeitos. Voltamos, assim, à questão da identidade: a fidúcia sobredetermina qualquer tempo e qualquer espaço com as

convicções necessárias à dinâmica comunitária e social. Um presidente só é presidente porque acreditamos nesse papel, na sua função, na sua necessidade. Para um brasileiro seria completamente inútil a existência de uma rainha se quem mandasse no país fosse o parlamento. Já no quadro de valores dos ingleses, a Figura da rainha tem sentido, sendo mesmo necessária, estabilizadora e referencial.

A identidade, portanto, cria os espaços. A sala de aula pode ter a arquitetura que for, se ninguém acreditar que o sujeito parado lá na frente é o professor, não há aula, o que faz, portanto, que a sala de aula vire uma sala de estar ou de jogos ou outra sala qualquer.

4.2. Tempo e espaço na educação a distância: quanto tempo dura uma aula *on-line*?²⁴

Discute-se muito, entre professores e alunos de EAD, a questão do tempo de dedicação dos alunos a uma disciplina *on-line*. Tempo, todos sabemos, é relativo: cada pessoa tem seu próprio ritmo de estudo e não é esse ritmo que determina a qualidade da aprendizagem. Pelo contrário: normalmente é o respeito a esse ritmo, e, portanto, o respeito às diferenças, que produz os melhores resultados.

Espaço da escola presencial, tempo de estudo, tempo *on-line*. Meu objetivo é questionar aqui a real necessidade de distinguir as modalidades presencial ou *on-line* no quesito

²⁴ Apresentado no EVIDOSOL/CILTEC-on-line em 2011. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org/forum/viewtopic.php?f=7&t=71&p=84&hilit=matte#p84>

tempo de dedicação, tempo de foco ou campo de concentração.

a) Uma historinha...

Quando a menina pisou pela primeira vez numa sala de aula, era uma das poucas crianças que não chorava. Ela já havia frequentado algumas aulas de artes, mas, tal como seus colegas, não sabia ler nem escrever e estava ali, numa escola pública, vestida com seu uniforme branco (guarda-pó, como chamavam), entrando numa sala simples cheia de carteiras de madeira e crianças nervosas cujos pais fugiam sem saber como agir diante dos filhos aos prantos, os quais se sentiam abandonados naquele lugar.

Lugar de aprender. Lugar assustador, esse. Qual a rota de fuga? Ainda não sabiam. Não houve tempo para registrar em suas memórias o caminho para casa. Além disso, o lugar era uma prisão, rodeado por todos os lados por uma cerca de arame alta, com arame farpado em cima, e um portão muito alto, pelo menos se considerarmos a altura de seus 7 anos de idade. A sala ficava num prédio, no meio dessa quadra cercada, e tinha janelas de ferro de um lado e uma única porta de outro. Porta. Tranca. Ferro. Cadeia.

Bonita, com árvores, espaço para brincar... mas toda cadeia tem pátio para tomar sol. Os pais sumiram todos rapidamente. As crianças, desoladas como judeus num campo de concentração, logo descobriram, uns mais rápido que outros, que só havia uma saída: baixar a cabeça e adequar-se.

O que podemos chamar de semi-internato tem um ar tétrico de “tempo de não brincar”, “tempo de não ser livre” e “tempo de não saber”, pois, para aprender nesse lugar, é preciso admitir que não se sabe.

Embora essa cena faça parte de memórias com mais de quarenta anos de idade, já se repetiu diante dos meus olhos dezenas de vezes. O lugar de aprender não deveria parecer uma prisão. Por que parece?

b) Na aula presencial

O semi-internato reduz o tempo de aprender ao tempo estipulado pelo professor para a realização das tarefas.

Uma aula presencial que dura 2h por semana prevê um tempo de trabalho extraclasse. Quanto tempo? entre 50% e 150%, ou seja, entre 1 e 3h de dedicação semanal extraclasse. Se, num curso de qualquer nível, temos 20h de aula por semana, o ideal é que a média seja mantida, para que os alunos não tenham mais do que 40h totais de dedicação ao curso. No entanto, uma dedicação de 40h por semana a um curso, sendo 20h para aulas e 20h para estudos, resulta em tempo integral e, a meu ver, acaba prejudicando o desempenho do aluno, já que não lhe sobra tempo para continuar aquilo que sempre fez na vida, desde que nasceu: aprender com a vida. Aprender. Para aprender na escola, é preciso parar de aprender.

Aquela guria que via os colegas aos prantos foi uma das poucas bem adaptadas ao sistema carcerário, ops, escolar.

Ela tinha prazer em tentar entender como funcionava cada peça da máquina que engolia seu tempo de vida e lhe ensinava o tempo todo que ela chegara lá sem luz para ser iluminada. Aprendeu a desaprender para poder aprender. Nem todos eram assim.

Na fila dos “burros”, tais como eram literalmente chamadas pelas professoras, sentavam crianças inadequadas ao sistema, que não se orgulhavam da posição opaca de aluno e não davam valor algum ao que o professor, o iluminado, lhes obrigava a aceitar. Naquela época, a guria que lhes conta essa história não sabia que ela tinha dado sorte de ter nascido filha de professor e, por esse motivo provavelmente, tinha dado sorte de ser uma das poucas criaturas ali encarceradas que conseguia beber com vontade daquela luz artificial, já que dava muito valor a esse conhecimento.

Aprendeu esse conhecimento antes, em casa, vendo a mãe carregar pilhas de livros e trabalhos e até acompanhando-a às aulas naqueles muitos dias nos quais a pobre mãe, professora municipal, não tinha com quem deixar os filhos para poder trabalhar.

Muito se discutiu nesses anos desde então. A educação ganhou outro estatuto, Paulo Freire ensinou - desde antes disso, inclusive - que alunos não existem (ninguém é “sem luz”), mas será que o cárcere privado ou público deixou de existir?

Voltemos à nossa matemática cruel: 40h de dedicação à escola é ou não é um modelo destinado a a-lunos, seres desprovidos de conhecimento que alguém vai preencher conforme manda o figurino?

Pergunto isso e estremeço: se eu disser que é, terei que repensar tudo, escola, professor, aluno e até mesmo o conceito de conhecimento válido. Mas, depois dessa nossa reflexão, também ficou difícil, pelo menos para mim, dizer que não é.

c) Na aula *on-line*

Uma disciplina *on-line* toma quanto tempo? Ninguém costuma valorizar o professor presencial pela quantidade de trabalho que os alunos levam para casa, embora os exageros e insuficiências sempre venham com conotações valorativas (os pais num modelo tensivo converso²⁵, achando que quanto mais trabalho, melhor o ensino, os alunos geralmente num modelo tensivo oposto...). Mas aula *on-line* dá a impressão de desleixo: cadê o guarda-pó branco, cadê o espaço de aprender, cadê a obrigação de estarmos todos juntos no mesmo instante pensando a mesma coisa? Se não posso obrigar as pessoas a pensar juntas no mesmo momento, como posso garantir que pensam? Sim, pois, no modelo que, mesmo questionado à exaustão, persiste nas escolas e universidades, nem todo pensamento é válido e, se não é válido, é perda de tempo.

Digamos que eu insista nesse modelo. Vou calcular o trabalho das aulas *on-line*. O trabalho do professor é maior,

25 O modelo tensivo semiótico, como vimos, diz respeito à forma como os valores se organizam num texto, sendo resultado da relação entre uma dimensão extensa e uma intensa. É converso quando o aumento de um lado resulta em aumento do outro: mais trabalho, melhor ensino; menos trabalho, pior ensino.

já que ele precisa criar as grades de ferro da prisão sem poder delegar a função a pedreiros e arquitetos. Ele precisa delimitar esse espaço/tempo para que os alunos não se percam. Por si só, isso não é um problema, mas a linha que separa o campo de concentração da escola é tênue, nesse modelo. Observe: campo de concentração.

- Campo = espaço.
- Concentração = foco, tempo/espaço que queremos, dos alunos, que mantenham o foco no pensamento válido.

Quando vejo professores, dentre os que atuam há anos com seriedade no ensino a distância, preocupados com o tempo de dedicação dos alunos, eu sou obrigada a pensar junto, a equacionar melhor esse paradigma, muito mais novo para mim do que para a maioria deles. Sinto-me, como provavelmente eles também, premida a considerar as notícias que espalham por aí: manchetes de supostas “provas” da precariedade, obsolescência e superficialidade do ensino a distância. É contra essas vozes que nos posicionamos.

Devo, contudo admitir, que provavelmente esteja errada em entrar na roda desse tipo de “pensamento válido”, pois, como comentei antes, tenho pelo menos dois grandes poréns acerca desse tipo de discussão: um diz respeito à razão entre qualidade de ensino e tempo de dedicação, o outro diz respeito à própria noção de conhecimento válido.

Na análise semiótica que fiz da sala de aula como espaço de aprendizado (Capítulo 3.), concluí que não é a tecnologia o diferencial necessário entre uma aula “moderna” e uma aula

“antiga”. Explico: estou pensando moderno e antigo do ponto de vista didático. Mesmo que a didática transgressora que defendo como “moderna” já tenha dezenas de anos, a que estou chamando de “antiga” remonta a séculos.

Não sendo uma questão de qual tecnologia usamos, não faz diferença alguma se o campo de concentração é espacial ou temporal, se é digital ou concreto.

Segundo estes princípios:

- i) para aprender preciso deixar de aprender naturalmente,
- ii) nem todo tipo de conhecimento/pensamento é válido,
- iii) existem pessoas superiores, detentoras do saber e
- iv) é com elas que devemos aprender,

consequentemente eu defino que o tempo/espço de aprender é uma camisa de força. Estávamos - outro dia? - eu e o Paulo Serrano discutindo os pilares da Wikipédia (SERRANO, 2011): é incrível o que se aprende com análises tensivas sobre o mundo. Em resumo, se, por um lado a Wikipédia valoriza o mérito de quem se dispõe a compartilhar conhecimento, por outro, deixa claro que nem todo conhecimento é válido e define o conhecimento válido pela duração de sua aceitação. Ou seja, enquanto levávamos séculos para descobrir que a Terra não era quadrada, esse conhecimento da terra quadrada valia mais que qualquer experimento contrário, tal como a observação da mosca sumindo quando anda para o lado não visível da melancia. Quantidade valeria, portanto, mais que qualidade.

Sendo assim, se todos dizem que a aula *on-line* não dá trabalho e não tem valor e nós, professores de EAD, nos submetemos a essa concepção equivocada, continuaremos matando de cansaço nossos alunos *on-line*, os quais, suados e exaustos da longa jornada, chegam ao fim dizendo “ufa! Vi e venci! Valeu muito mais que as aulas presenciais que eu tive”.

Senso comum: ou a disciplina *on-line* dá muito mais trabalho que a presencial ou não tem a qualidade esperada. A moralização presente nesse discurso vai contra a sensibilização do sujeito, ou seja, é o social impondo um ritmo bem diferente do que os indivíduos gostariam de vivenciar.

Quisera ter mais tempo/espço/páginas para discutir a abordagem semiótica do tema: que permitiria discutir as relações tempo/espço, virtual/real, presencial/*on-line*, qualidade/quantidade, dentre outras, como relações tensivas em discursos socialmente moralizados, de modo que pudesse entrar com maior profundidade no terreno passional do preconceito contra o ensino a distância. Mas hoje fico por aqui. Não proponho uma fórmula para o professor enfrentar a questão, já que cada disciplina, e mais, cada turma, é diferente e faz parte do papel do professor perceber e gerenciar essas diferenças da melhor forma possível. Apenas deixo registrado meu sentimento de angústia a respeito do campo temporal/espacial de concentração dedicado ao ensino²⁶.

26 Nota da autora: enquanto fazia a última revisão destas páginas, já tinha escrito, no mínimo, 60% do próximo livro desta coleção, onde será possível acompanhar mais de perto a semiótica da tecnologia educacional, aqui apenas esboçada.

Pois estremeço de novo. Dá vontade de sentar na grama da faculdade e ficar o resto do dia olhando os passarinhos e jogando conversa fora. Dá vontade de sentar na escada e ficar o resto do dia observando o vai e vem das pessoas, observando seus semblantes, seu cansaço, quiçá algum sorriso. Dá vontade de desrespeitar, de transgredir, sentar no chão e comer pipoca e ouvir música e sonhar com um tempo em que os grilhões desapareceram para sempre.

Texto Livre: pensemeando o mundo

Capítulo 5. *Cyberbullying*: a (des)ordem da falácia ²⁷

Volto agora à educação, abordando um tema bastante em voga e que, pelo peso que tem nos estados da América do Norte, é comumente chamado de *Bullying*, mais especificamente o *Cyberbullying*, também muito em voga como tema de filmes, livros, estudos, vídeos, postagens em blogs e em redes sociais. Esse tipo de opressão é possível, graças à aceitação de uma noção contraditória da

27 Publicado na revista Texto Livre ([MATTE, 2012 A](#)), revisto, ampliado e atualizado para compor este livro.

comunicação mediada pelo computador, o que me leva a retomar o conceito de *locus digitalis*, apresentado no sub-capítulo 3.5.

O conceito de *Cyberbullying* traz, em si, uma acepção mítica do *locus digitalis*: nessa acepção, acredita-se no ambiente de interação digital como um mundo no qual transitamos com uma liberdade maior – ou uma vigilância menor – do que a que temos no mundo real ou concreto e, ao mesmo tempo, como um lugar contíguo ao mundo das interações analógicas (não mediadas por computador). Somente se considerarmos o cyberspaço nessa perspectiva é possível admitir que haja *Bullying* na internet.

Essa contradição interna nos leva a navegar na rede mundial de computadores como se lá estivéssemos acima da lei, mas este mundo virtual é falácia: o *locus digitalis* é o que é porque as pessoas que se relacionam fora dele são as mesmas que se relacionam nele. Isso não significa que, como indivíduos, nos relacionamos com as mesmas pessoas dentro e fora desse ambiente: significa que as pessoas não são mais ou menos adequadas socialmente pelo simples fato de estar online. Para compreender esta afirmação, basta lembrar dos inúmeros “Maracanãs” que já foram vendidos a pessoas encantadas por essa possibilidade, ou, indo mais longe, quantas pessoas foram enganadas por outras em quem confiavam plenamente, muito antes de existirem os computadores em rede.

Outra questão que tal contradição traz à tona é a própria definição dos conceitos de *Bullying* e de *Cyberbullying*, a exploração que se faz disso numa sociedade para a qual a internet ainda é uma novidade²⁸, muito embora a mídia nos faça acreditar no contrário.

28 A pesquisa foi realizada em 2011, antes da febre da internet pelo celular, quando, com certeza, todos os resultados aqui observados passaram a ser, cada vez mais, exacerbados.

Como professora de uma universidade pública de grande porte e que figura entre as maiores universidades brasileiras, em termos de produção acadêmica, tecnológica e científica, não posso deixar de notar que estar on-line é aparentemente uma realidade comum a todos os dois mil estudantes da faculdade onde trabalho, mas basta querer trabalhar a distância para que se revele a disparidade no acesso: ter um celular na mão e realizar contatos via Whatsapp e Facebook não são indícios reais da inclusão digital. A maioria dos estudantes não possui planos de dados em seus celulares, sendo-lhes permitido apenas acessar esses aplicativos em virtude de contratos que garantam esse acesso restrito a baixo custo.

Navegar, de fato, na internet, fazer buscas, acessar sites de interesse acadêmico, ler periódicos científicos *on-line* são exemplos daquilo que está longe de ser sua realidade, só sendo possível com o uso da internet sem fio que a UFMG possui faz poucos anos. Se um professor, como eu, montar uma disciplina assíncrona *on-line* no Moodle da UFMG, nenhuma garantia terei de que, de fato, os alunos poderão acessá-la de suas casas, nem mesmo via celular. Nesse caso, a assincronicidade fica bastante prejudicada. Além disso, o uso de buscadores, Moodle²⁹ e, até mesmo, e-mail é desigual entre os estudantes, sendo possível encontrar, como já encontramos, alunos prestes a se formar sem saber anexar um arquivo para enviar, via e-mail, seu trabalho de final de disciplina para a professora – verídico, voltarei a isso mais adiante.

A Semiótica traz um conceito de Narrativa muito específico, que já comentei, mas julgo pertinente retomar rapidamente antes de

29 Para ter uma ideia da situação, cabe lembrar que somente em 2018 a UFMG passou a divulgar a versão móvel do Moodle para utilização pelos estudantes.

prosseguir: trata-se de uma análise lógica das relações – e somente delas – entre sujeitos e entre sujeito e objeto. Embora o Nível Narrativo não considere, para fins de análise, o investimento semântico dos atores do Nível Discursivo que ocupam tais papéis, ditos actanciais na Narrativa, trata-se de uma lógica antropomórfica³⁰.

Essa lógica permite reduzir, nesse nível de análise, as motivações que desencadeiam as ações a algumas poucas modalizações – e à falta das mesmas. As modalizações relativas à Dimensão Pragmática, a dimensão da ação na qual se desenrolam as relações entre Sujeitos e Objetos, são o querer ou o dever, de um lado, responsáveis pela própria condição de ser ou não Sujeito, e o saber e o poder, ambas imprescindíveis para transformação do estado que caracteriza a relação entre o Sujeito e o Objeto. Já o crer e o ser são modalizações que aparecem na Dimensão Cognitiva, definida como aquela em que um sujeito (Destinador) faz outro sujeito (Destinatário) querer ou dever promover uma transformação de estado sobre um sujeito da Dimensão Pragmática³¹.

No Nível Narrativo da análise semiótica, o *Bullying* envolve dois tipos de disputas: i) a disputa entre destinador e destinatário (Dimensão Cognitiva), na qual o destinador usa manipulação por provocação para que o destinatário aceite o quadro de valores segundo o qual a violência é uma forma legítima de competição, e ii) a disputa entre sujeito e anti-sujeito (Dimensão Pragmática), em que o objeto do desejo de ambos seria o pertencimento, essa integração social, da qual falamos acima³².

30 Cf. GREIMAS & COURTÉS, s/d, verbete Narrativa e vinculados.

31 Caso você, leitor, tenha interesse em um maior conhecimento dessa parte da teoria semiótica, sugiro dar uma olhada no capítulo 2 de LARA & MATTE (2009).

32 Para mais sobre manipulação, cf. BARROS, 2002, p. 45.

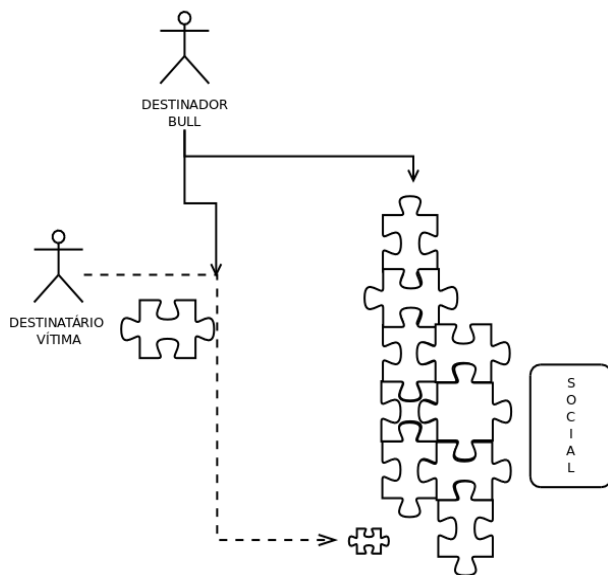


Figura 27: O Destinatador-Bully aposta em um quadro de valores segundo o qual ele tem a capacidade tanto de inserção social quanto de agredir, física e/ou emocionalmente, o Destinatário-vítima. Este, por sua vez, sente sua auto-imagem diminuir, ao fechar esse contrato, passando a sentir que "não se encaixa", por ser de menor valor e, assim, não espera que vá ser ajudado pelo Sujeito Social pois não faz parte dele.

No *Bullying*, o *Bully* (agressor) é duplamente vencedor: ele vence porque, como destinatador, convence a vítima de que deveria defender-se, e vence também porque, nos casos bem-sucedidos, a vítima é incapaz de defender-se, de modo que poderíamos dizer que ela se mantém, como Sujeito de Estado, em disjunção com o Objeto-Valor, enquanto o papel de Sujeito da Transformação fica nas mãos do Anti-Sujeito, que impede a transformação desejada. A nosso ver, a primeira disputa (manipulação, Figura 27) é superior à segunda (interrupção do

processo de transformação de estado, Figura 28), pois a segunda somente serviria de mote para dar continuidade à primeira.

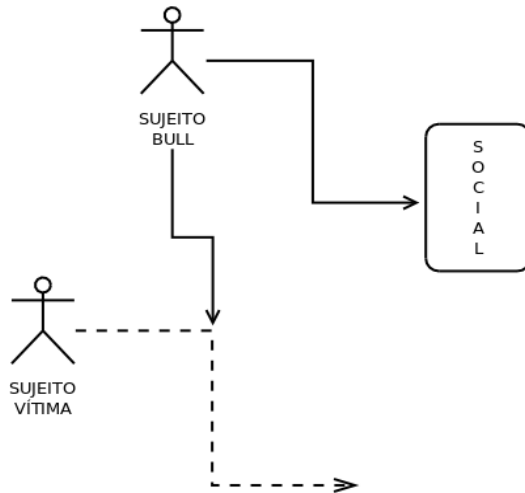


Figura 28: O Sujeito-Bully é o S2, aquele que transforma a imagem-fim do Sujeito-vítima, ou seja, a conjunção com o sujeito coletivo social, em uma disjunção. Em outras palavras, S2 interrompe - e congela - o percurso de S1 rumo à realização.

Os tópicos a seguir são provocações, no sentido semiótico e no sentido leigo. Trago para cá uma breve exposição daquilo que o olhar semiótico descortinou sobre o fenômeno do *Bullying* dentro e fora da internet, sobre o papel dos sujeitos no sistema processual do *Bullying* e a ideia de que todo problema tem uma solução.

5.1. A falácia do gênero como produto do meio

A primeira provocação trata do prefixo *cyber*:

Concluo que não existe Cyberbullying, se o meio social afetado está fora da internet.

Por que? O que, afinal, caracterizaria o *Bullying*?

Semioticamente falando, podemos dizer que o *Bullying* é um percurso de provocação no qual o sujeito responsável pelo *Bullying* sente satisfação em submeter a vítima a seu próprio quadro de valores. A vitória no *Bullying* é, portanto, antes de mais nada cognitiva. Voltarei a isso no próximo tópico.

A vítima do *Bullying* é exposta a uma sujeição contínua, da qual sente-se refém. Ela é o centro de uma cena, na qual não tem o menor interesse e da qual não quer participar. É coagida a representar um papel que não escolheu, mas para o qual foi escolhida.

O *Bullying* aparece mais frequentemente como um comportamento juvenil, numa idade em que a identidade social está em formação e, portanto, quando os sujeitos estão mais vulneráveis a provocações que explorem suas “falhas” no sentido de sua socialização. Na passagem da infância à idade adulta, o pertencimento é, certamente, um valor altamente desejável. Mesmo assim, isso não implica restrições quanto a idade ou local, qualquer pessoa pode sofrer ou provocar *Bullying* em qualquer lugar, sendo, contudo, preferidos ambientes onde vige uma hierarquia social em construção, na qual o pertencimento é um valor

descritivo a ser negociado, o que tornaria, a nosso ver, tais ambientes mais afeitos a esse fenômeno.

Na escola, existe um contexto social imediato no qual o valor maior é a integração. O sujeito pode estar em conjunção com esse objeto-valor em duas situações, com graus de diferença no que diz respeito à vitória do sujeito como ser social: ou ele faz sucesso (a turma dos “populares” busca esse sucesso) ou, se não consegue isso, pelo menos não se destaca, pois a segunda posição de destaque, no meio social, seria aquela em que o sujeito é excluído (Figura 29).

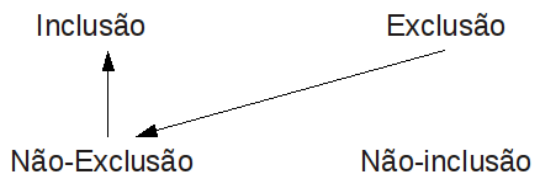


Figura 29: oposição entre inclusão e exclusão

A oposição entre inclusão e exclusão é tal que o Sujeito em posição de “não excluído” tende à inclusão (considerando-se o paradigma do Quadrado Semiótico, em que a negação de A implica B) e, portanto, assegura uma posição bem mais confortável do que a de não incluído (que tende à exclusão).

O que seria diferente caso isso acontecesse na internet ou se tivesse lugar fora dela?

Marcuschi (2001) trabalha com a ideia de gênero textual segundo a qual o meio pode afetar a expressão do gênero, mas não o que o define. Assino embaixo: uma carta pode ser enviada por e-mail ou em papel, ou até por SMS. Uma notícia não deixa de ser notícia porque aparece *on-line* e não no jornal em papel. Mas cada meio possui suas

características, que facilitam algumas formas de expressão e dificultam outras, levando a diferenças que, no entanto, não são substanciais para definir novos gêneros. Assim, se não vou desconsiderá-las, também não acho apropriado superestimá-las.

O *Cyberbullying* acontece na internet, mas parece sensato afirmar que só teria sentido falar em *Cyberbullying* se as relações entre os sujeitos envolvidos acontecessem exclusivamente na *web* – o que é, evidentemente, possível, embora não seja comum. Se a internet, como na maior parte dos casos de *Bullying* envolvendo a Rede, é apenas um recurso usado para provocação entre sujeitos que se relacionam presencialmente e cuja relação presencial é o foco do *Bullying* em questão, não vejo nenhuma utilidade em se pensar em *Cyberbullying*.

Pense comigo: se o *Bullying* acontece por publicações no jornal da escola, por cartazes publicados na rua, por imagens divulgadas na internet ou por agressões físicas em público ou não, trata-se unicamente da variação nas estratégias para o mesmo percurso passional de manutenção prazerosa do ato contínuo de manipulação por provocação.

O efeito da variação não depende do meio escolhido, mas da relação que a pessoa tem com tal meio, dentre outras coisas. Essa relação é baseada num contrato fiduciário: se a vítima acredita que a divulgação daquele conteúdo naquele meio pode afetar sua identidade social, o *Bully* pode utilizar com sucesso esse meio como recurso. E, como veremos, o sucesso da manipulação depende dessa capacidade do manipulador/destinador em conhecer os valores que, de fato, podem afetar o destinatário.

Um caso típico de *Cyberbullying*, tomado como aqui o proponho, é o que pode acontecer em salas de *chat*. Muitas pessoas utilizam essas salas como meio de socialização. Existem salas sobre os mais variados temas, mesmo que, dependendo do horário, sexo seja o único assunto a render. Um exemplo genérico: se alguém, pelo motivo que for, começar a provocar frequentemente um dos membros do grupo para discussões nas quais a competência intelectual da pessoa seja posta à prova, basta que o provocador seja bom no uso das palavras e consiga efeitos cômicos nas situações de embate para que, em pouco tempo, a vítima se sinta excluída do grupo.

Os efeitos cômicos fazem parte de uma manipulação por sedução paralela, do Destinador-Bully não com o outro-vítima-destinatário, mas para com outrém, os outros participantes do meio social em que se desenrola o processo. Tudo que já foi dito até aqui sobre essa relação vitimizante que caracteriza o *Bullying*, indica também esse outro lado da moeda: o *Bullying* ocorre entre pares que competem entre si por “um lugar ao sol”, independente desse lugar ser ou não limitado a algumas poucas vagas – e em geral não é. Ou seja: o Bully busca, ao excluir o outro, evitar ser excluído.

Observe a Figura 30: o valor pertencimento é o mesmo para quem sofre e para quem provoca o *Bullying*, assim podemos concluir que o mesmo quadro de valores sujeita a todos os envolvidos, inclusive os que assistem atemorizados ou fazendo parte do coro de apoio ao *Bully*.

A provocação, para a semiótica, é uma relação entre sujeitos na qual um sujeito destinador procura induzir o destinatário a uma ação a partir de uma valorização negativa do ser desse sujeito. O sujeito, para não ser identificado com tal valor negativo, reage aceitando o contrato proposto. Por exemplo, quando dizemos “você não é capaz de ler este

livro até o fim porque você é muito disperso”, estamos querendo induzir o destinatário a ler o livro todo para provar que não é disperso. A provocação será eficaz somente se o destinatário acreditar que “ser disperso” é uma qualidade negativa e, portanto, deve aceitar o contrato e “ler este livro até o fim”, para evitar que seja reconhecido como tal no final do processo de manipulação.

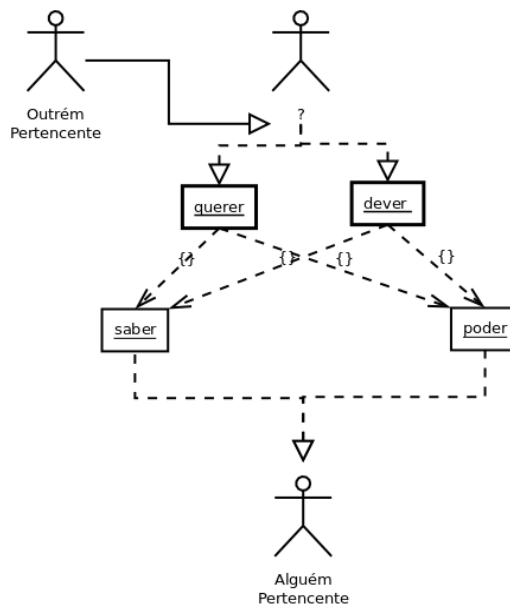


Figura 30: A figura ilustra a relação pressuposta pelo Bullying, segundo a qual o Sujeito não pertence, a priori, e, portanto, deverá considerar a opinião de quem julga capaz de mostrar como fazer isso para que possa alcançar seu próprio pertencimento. No entanto, tal como para ele, o pertencimento ao qual esse outrém está conjunto corresponde à sua modalização como Sujeito da transformação de seu próprio estado de disjunção em conjunção com o objeto-valor pertencimento.

Dizemos que o contrato será aceito se, e somente se, o destinatário compartilhar o quadro de valores no qual baseia-se a manipulação em curso. Uma das habilidades do destinador eficaz, portanto, é a de saber jogar com o quadro certo de valores para cada destinatário a fim de torná-lo sujeito de um determinado fazer³³. A compreensão da provocação, nesse contexto teórico, é o ponto de partida para a discussão aqui proposta.

Digamos que o provocador resolva estender esse *Bullying* além desse meio social e crie um *blog* difamatório da vítima em questão, com fotos montadas e textos agressivos com o mesmo teor do *Bullying* no *chat*, isso seria mais devastador que o *Bullying* exclusivamente no *chat*?

– Não responda que “sim” antes de pensar um pouco mais: pode ser que sim, pode ser que não. Pessoas não são feitas de uma sociedade só.

Em primeiríssimo lugar, existe, conforme inúmeras teorias sobre relacionamento social, o “eu-social” que interage com o próprio “eu-individual”, a que a Semiótica vai chamar de sincretismo de papéis actanciais – um mesmo ator ocupando mais de um papel no mesmo percurso narrativo. Em seguida, desde que o sujeito comece a se reconhecer como sujeito social e, portanto, deixe de entender o mundo e, a si mesmo, como uma unidade indissociável, passa a existir o “outro”.

Se estendermos os círculos sociais hipoteticamente do sujeito em direção ao mundo (Figura 31), não é possível deixar de notar uma expansão quantitativa no número de pessoas que participam de cada

33 Sobre as regras básicas de constituição do sujeito, ver LARA e MATTE, 2009, p. 39.

anel e a consequente diminuição da intensidade nas relações entre o sujeito em foco e tais pessoas. A língua é testemunha da cultura: subjetividade e proximidade são efeitos de sentido do mesmo recurso discursivo, a embreagem (debreagem enunciativa), que podemos grosseiramente limitar ao paradigma do eu-aqui-agora (em oposição à debreagem enunciativa, do ele-lá-então)³⁴.

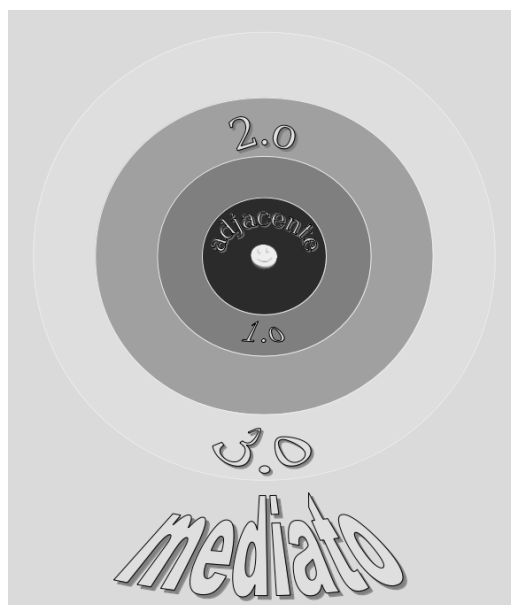


Figura 31: do sujeito ao mundo: interações com mais pessoas e com intensidade gradativamente diminuída, do meio social adjacente (família, amigos muito próximos, dentre outros) ao meio social mediato, no qual as relações com o sujeito quase nunca acontecem de forma direta.

34 Cf. FIORIN (1996), que traz uma análise prodigiosa dessas categorias, muito além do que, com esta abordagem rasteira que aqui apresento, podemos vislumbrar.

Sendo assim, podemos inferir que a importância de um número fechado e determinado de pessoas é muito menor nos círculos sociais mais amplos e distantes do que nos círculos mais próximos. Mesmo que se aumente o número de pessoas afetadas no círculo mais distante, a diminuição da importância poderia ser considerada numa proporção exponencial, exigindo um número gigantesco de pessoas afetadas para que o efeito sobre o sujeito fosse igual ou semelhante ao efeito causado em pessoas do círculo mais próximo³⁵. Tal conjuntura, no entanto, seria plausível no caso do sujeito que sofre o *Bullying* ser uma celebridade, mas, como estamos falando de educação, essa situação extrapola o escopo deste livro.

Dito isso, cabe notar que a escolha aqui feita da oposição entre adjacente e mediato não é, de modo algum, fortuita: o meio social adjacente, no qual colocaríamos, por exemplo, para um filho, seu pai e sua mãe, está colado ao sujeito de uma tal forma que este último quase não o percebe como social, mas como pessoal: uma continuidade, um “eu-individual” expandido; no outro extremo, o meio social mediato caracteriza-se por relações eventuais, ocasionais e geralmente indiretas das pessoas nele localizadas com o sujeito em foco.

35 Cf. ARAÚJO, 2014.

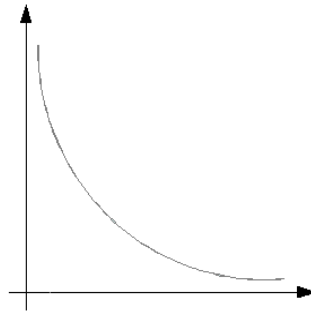


Figura 32: Tensividade inversa: quanto maior o círculo de relações pessoais, menor a intensidade média das relações.

Para a grande maioria de nós, portanto, trata-se de um sistema tensivo inverso entre a profundidade extensa do círculo social e a profundidade intensa das relações (Figura 32).

Se consideramos esse contexto, começamos a perceber que o *Bullying* na internet, mesmo com a capacidade de disseminação da informação que esse meio de comunicação possui, não é necessariamente uma ameaça maior ao sujeito do que o *Bullying* realizado no seu círculo social adjacente, a despeito da ideia ampliada do “todo mundo viu” que o “estar em rede” possa acarretar. Além disso, não podemos negar a possibilidade de que, se esse círculo adjacente e o primeiro anel externo não forem afetados, a diluição da importância resistirá fortemente ao aumento numérico dos receptores da mensagem difamadora, tornando-a inócua: nem tudo que é risível ou humilhante entre conhecidos, será risível ou humilhante entre desconhecidos. Como diria Greimas, fora do texto não há salvação: só podemos julgar cada caso especificamente, e somente os dados que temos em mãos; daí a necessidade de manter essa generalização assim, suavizada.

O outro argumento do senso comum a favor do *Cyberbullying* como sensivelmente mais nefasto do que o *Bullying* presencial seria uma maior duratividade da informação, o que também é relativo. Informações na internet só ficam *on-line* para sempre se forem mantidas lá. Podem ser apagadas muito facilmente e podem também permanecer lá sem serem acessadas, como um livro fechado que nunca mais foi lido. Somente uma ação intencional pode garantir sua permanência e foco, mas, mesmo essa intenção existindo, a manutenção de uma informação em foco na Rede Mundial de Computadores não é uma tarefa trivial e nem mesmo garantida: não existe uma fórmula que sempre funcione, nem na *web*, nem em qualquer outro meio de divulgação. Recorro à minha tese de doutorado, onde falo sobre a divulgação de novas produções musicais, para situar essa noção:

Trocando em miúdos, o consumo de música seria caracterizado pela oposição, não de idéias, mas de estilos. A boa música não seria uma única música, não diria respeito a um único estilo musical; a música será boa ou não, e até será música ou não, conforme seu estilo semiótico condiga ou não com o estilo semiótico privilegiado pelo grupo social com o qual se identifica o avalista.

Da mesma maneira, a boa música não pode ser pré-moldada: não há fórmulas musicais que produzam sempre boas músicas, pois não se trata de avaliar escalas de notas nem sequências rítmicas, mas escalas de valores e ritmos pessoais e sociais. Assim, a música vale por sua semiose, por aquilo que significa e pela maneira como o diz. (MATTE, 2002, p. 72)

Observe que, ao falar de música, eu estava trabalhando exatamente com a mesma ideia de que são os quadros de valores aceitos por cada

indivíduo que determinam sua relação com os objetos de valor investidos positivamente ou negativamente por cada quadro.

Assim, o principal ingrediente da eficiência do *Bullying* está no contrato entre os actantes envolvidos: é o desejo de pertencimento, ou seja, o pertencimento como valor positivo, assumido pelos sujeitos envolvidos. Passemos, portanto, à segunda parte da minha própria provocação neste capítulo, não sem antes apontar para o fato de que, semioticamente falando, todo *Bullying* envolve provocação, mas nem toda provocação é *Bullying*, ou mesmo, negativa.

5.2. A falácia do revide e da solução: o papel da vítima

A pergunta em foco aqui: se o agressor no suposto *chat*, enquanto vitimiza um membro daquela comunidade *on-line*, resolvesse estender esse *Bullying* além do *chat* criando um *blog* difamatório da vítima, isso seria mais devastador que o *Bullying* exclusivamente no *chat*?

Depende. Poderia ser:

- i) se a identidade pessoal da vítima estivesse calcada em sua imagem em sites e redes sociais afetados pelo público desse *blog*, ou
- ii) se ela acreditasse piamente que essa sociedade hipotética, chamada mundo, fosse completamente dependente das informações veiculadas nos mesmos canais que ela conhece, ou
- iii) se ela acreditasse que o *locus digitalis* tem o poder de criar e destruir identidades públicas, incluindo a dela.

Mas o efeito no *chat* seria muito maior do que o do *blog* se, para aquela pessoa, aquela comunidade fosse muito importante, ou seja, residisse nas camadas mais internas de seus círculos sociais, independente de serem círculos no mundo concreto ou no *locus digitalis*. A proposta aqui apresentada baseia-se no *locus digitalis* consistindo de uma parcela variável do círculo social, mas que mantém o eu e o anel adjacente como centro, possuindo uma vasta parcela do anel mediato (Figura 33).

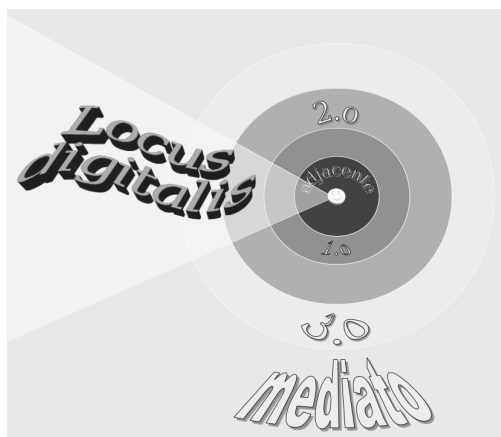


Figura 33: No círculo social de cada sujeito, é possível determinar que, para cada anel, uma parcela está situada no locus digitalis e que essa parcela varia muito de pessoa para pessoa.

Por outro lado, isso poderia não afetá-la em absoluto, caso ela não cedesse à provocação: resistindo em sua posição pessoal, fiel a seus princípios e valores, a suposta vítima seria, na verdade, a vencedora. Um exemplo disso viveu minha colega Isabel Coimbra em sua igreja: como professora de dança contemporânea atuante dentro e fora de sua comunidade religiosa, viu espalhar-se nesta última uma difamação de sua prática artística, acusada de ser pervertida. Em virtude de sua forte

crença em sua arte como manifestação do divino, esta colega simplesmente ignorou a difamação. Assim, passado pouco tempo, tais boatos caíram no esquecimento, sem chegar a prejudicar ninguém.

Nesse exemplo, o que temos é um “eu” cujo quadro de valores não corresponde ao quadro invocado pelo *Bully* para vitimizá-lo. Esse “eu” mantém-se íntegro, pois é um Destinatário que, dada a não coincidência entre a valorização proposta pelo Destinator e a sua própria, não fecha o contrato. Além disso, esse “eu” é um Sujeito do fazer, um Sujeito da transformação, modalizado por si mesmo num quadro em que a divinização vem de dentro para fora, e não o contrário. O *Bully* é frustrado como Destinator e como anti-sujeito da transformação do “eu” (lembrando, esse anti-sujeito é aquele que não permite que a transformação de disjunção em conjunção aconteça).

a) Ao estimular o revide, a sociedade estimula o *Bullying*

A sociedade ganharia muito se percebesse que nem sempre atacar é a melhor forma de defesa. Semioticamente falando, trata-se de uma reviravolta moral: o sujeito vítima de *Bullying* é vítima se, e somente, toma para si o quadro de valores segundo o qual as investidas do agressor sejam humilhantes, negativas. O agressor, para conseguir seu intento, precisa da validação social desse quadro de valores; então a sociedade, ao estimular o revide, estimula, em última análise, a própria existência do *Bullying*.

Aquilo que constitui o sujeito socialmente não é sua identidade como indivíduo, mas a moralização social que recai sobre seu comportamento perceptível (GREIMAS & FONTANILLE, 1993, p.

140-157). Essa característica transforma toda e qualquer sociedade, num primeiro momento, em uma ditadura da maioria, mas isso também permite observar que essa maioria é móvel e que os valores não são, em hipótese alguma, absolutos.

Além disso, a moralização, embora social, acontece do sujeito para consigo: uma pessoa que se acha fora do padrão aceitável é mais suscetível a provocações que apelem a esse padrão como aceitável do que aquela que não tem essa visão de si. Isso acontece porque, embora a provocação se apoie na questão da identidade social do sujeito – “não quero que pensem isso de mim, então fecho o contrato” –, a instância social é feita de indivíduos que, cada um a seu modo, constroem e desconstróem o quadro de valores que orienta suas ações no decorrer de sua existência. O primeiro e principal moralizador de si é o próprio indivíduo.

Sugiro alguns modelos tensivos para os quatro tipos de manipulação, que podem ser assim descritas em situação de sucesso da manipulação (GREIMAS & COURTÉS, s/d, p. 270):

- tentação: o sujeito quer aceitar o contrato para conseguir um objeto positivo (ex. “Se fizer isso, te deixo em paz”);
- intimidação: o sujeito quer aceitar o contrato para livrar-se de um objeto negativo (ex. “Se não fizer isso, vais sofrer um castigo”);
- sedução: o sujeito deve aceitar o contrato para manter uma imagem positiva de si mesmo (ex. “Farás, pois és uma pessoa inteligente”);

- provocação: o sujeito deve aceitar o contrato para dissolver uma imagem negativa de si mesmo (ex. “Não farás, pois não tens competência para isso”).

Nos casos de tentação e intimidação, o quadro de valores recai sobre um objeto; no caso da sedução e da provocação, recai sobre o próprio sujeito. O *Bullying* pode jogar com intimidação, mas o ingrediente principal da agressão é a humilhação decorrente; portanto, o que está em jogo é a provocação: você não consegue revidar, é por isso que eu o humilho.

Isso que denominamos imagem é o *modus operandis* do sujeito, a parte perceptível de seu estilo semiótico. O estilo que cria sua identidade própria não é totalmente acessível pelo outro a não ser por aquilo que se deixa “entrever”, ou seja, o que está acessível aos sentidos. Boa parte disso que está acessível à percepção alheia foge ao controle do sujeito, como a concha que emana do molusco (numa alusão a VALÉRY, 1991, p. 105). Outra parte não: o sujeito escolhe o que mostrar, como se mostrar e, se pudesse, abriria mão completamente de sua metade molusco, escolhendo a terceira metade, a pérola reluzente, como imagem a apresentar perante os outros. Cabe refletir que justamente o molusco é a parte viva dessa tríade e, a pérola, o resultado da rejeição ao estranho, ao exterior. A perfeição da pérola é o resultado de uma reação àquilo que a concha não conseguiu filtrar e fere o molusco: os artistas sabem muito bem disso.

A moralização recai sobre essa, por assim dizer, imagem pública do sujeito, que é a própria concha. Ele próprio, comumente, é capaz de moralizar de forma negativa partes de sua imagem, pois julga insuficiente, deformada a metade concha, com a qual gostaria de

esconder o molusco que foge a seu controle. Nesse momento, o sujeito é parte ativa da coletividade, automoralizando a si mesmo.

Muitas são as formas de marcar isso para o restante da coletividade. Falamos em *Bullying* e pensamos em pessoas encolhidas diante de outras pessoas, com postura superior, pensamos em pessoas excluídas diante de outras pessoas, estas últimas parecendo orquestrar a opinião pública contra as primeiras. A retração, o encolhimento são algumas das formas pelas quais o sujeito vitimizado pelo *Bullying* procura esconder do olhar da coletividade, com a concha, sua vida de molusco, sem perceber que a concha construída com esse fim é a parte de si que, como dissemos, está sendo moralizada negativamente e sobre a qual, por mais que tente, não tem controle.

De um lado, está o “ser molusco”, a identidade pessoal com todas as crenças do indivíduo sobre si mesmo, uma essência identitária imperfeita; de outro, está o “ser concha”, uma identidade social, também imperfeita, construída para valorizar sua autoimagem no que tem de positiva e, ao mesmo tempo, escondê-la no que tem de negativa. A pérola, sua emoção perceptível, está entre esses dois “seres”: é a beleza interna, símbolo de uma perfeição parcial – como se perfeição pudesse ser parcial –, aquela que engrandece o molusco e que, excluindo-se artistas, permanece oculta aos olhares de fora da concha. É como perfeição parcial que a pérola consiste na terceira metade do ser molusco-concha, uma tríade capenga com a qual lidamos durante toda nossa existência.

Entre o *ser* e o *parecer* dessa situação monopolizadora, na qual o agressor domina a vítima por desvelar suas verdades, temos a disposição do sujeito para o agir. O “eu” e o “outro” não são posições estanques: o *Bullying* é moralizado negativamente em diversas

esferas, nas quais circula uma moralização negativa do agressor que é, geralmente, compartilhada por muitos outros além da vítima. O agressor poderia, portanto, ser também vítima de *Bullying*, desde que aceitasse que essa moralização de seu estilo agressor fosse negativa.

É possível notar, então, dois campos semânticos nos quais a questão do *Bullying* é engendrada: primeiro, a relação entre o indivíduo e a coletividade; segundo, a relação do sujeito com seus próprios valores. A necessidade de reconhecimento social leva o sujeito a identificar-se com valores que podem ser destrutivos para ele mesmo: é quando o valor social torna sua metade concha uma marca de negatividade em sua identidade. Ao assumir esse valor, o sujeito tende a maximizar sua própria percepção dessa característica – ou da falta dela – em si e nos outros e é esse comportamento exagerado que permite à coletividade detectar uma falha de segurança na habilidade social do sujeito, prato cheio para um agressor à procura de uma vítima. A presença real ou não dessa característica nos é praticamente irrelevante – que o digam as centenas de belas anoréxicas que se enxergam obesas no espelho. Numa sociedade de sujeitos imperfeitos, a imperfeição só pode ser um suplício para quem tem um quadro de valores deformado.

b) Presença aspectual

Notamos, então, que há um elemento aspectual na emersão do estilo semiótico que pode tornar um sujeito passível de *Bullying*. Isso não significa que ele será agredido, só significa que pode vir a ser vitimizado mais facilmente do que alguém que não exagera o cuidado

em esconder uma característica pessoal que julga ser socialmente inadequada.

O que esse sujeito deseja é que essa metade concha se dilua no conjunto do comportamento perceptível, para que não venha a constituir-se como alvo de moralização negativa. E isso é possível, mas numa medida inversa ao desejo: quanto maior o desejo de esconder, maior a possibilidade de ser apanhado. Pudera: é a concha quem protege o molusco.

Zilberberg e Fontanille, ao tratar da questão da presença do sujeito no mundo, propõe uma tipologia emocional do sujeito que opõe o sujeito concentrado ao sujeito desligado: “Assim é que um sujeito ‘mobilizado’ será *arreatado* pela emoção, vindo a tornar-se até mesmo, quando dotado das competências e dos programas de uso requeridos, ‘fantasmático’” (ZILBERBERG & FONTANILLE, 2001, p. 143-144).

Numa perspectiva semelhante, mas tendo em vista que a moralização é negativa, teremos um quadro em que o sujeito desligado é o sujeito eufórico: livre das coerções do quadro de valor que o desmoraliza, ele não estaria sujeito à manipulação por provocação que caracteriza o *Bullying*. Trata-se de um típico sujeito do tipo “eu sou mais eu”.

A constância da provocação num sujeito mobilizado pode engendrar a tentativa de revide (quando ele tentaria passar a sujeito concentrado). O insucesso da tentativa vai fortalecer a provocação: o sujeito vitimizado pelo *Bullying* sofre porque jamais passa de sujeito virtualizado para sujeito realizado.

No entanto, uma mudança de perspectiva bem orientada poderia levá-lo a perceber que aquele contrato não precisa ser fechado e que sua

metade concha não é uma anomalia, pois todos os indivíduos de qualquer coletividade possuem cada qual a sua própria metade concha e que, sem a metade-molusco que a concha guarda, não existiria essa instância praticamente surreal, mas essencial para a construção de nossa identidade pessoal, da terceira metade-pérola. O espalhamento do foco diminui, conseqüentemente, a intensidade do problema e é capaz de superá-lo, sem qualquer revide ou agressão; sem o fechamento de contrato, dissolve-se a importância daquilo que parecia um defeito imenso e que só seria suportável se muito bem escondido. Em outras palavras, ao optar por um quadro de valores no qual a metade-concha é eufórica, já que dela depende o mistério sobre a existência possível da metade-pérola, o sujeito não mais se recolhe a uma insignificância presumida pelo *Bully* nem teme mais a ameaça de exposição da metade-molusco, cerne do *Bullying*.

Temos em jogo, portanto, um modelo tensivo em que, quanto mais visível, mais moralizável, exatamente como é esperado que aconteça pela proposta do percurso gerativo das paixões (Figura 34). A vítima, portanto, é, antes de mais nada, vítima de sua própria fidelidade ao quadro de valores propostos pela provocação em curso no *Bullying*.

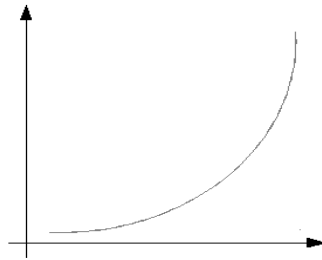


Figura 34: Sistema de tensividade conversa: quanto mais visível (profundidade extensa das características visíveis), mais moralizável (profundidade intensa da moralização social que incide sobre estas características).

E quanto ao agressor? Para ele, quanto mais perceptível for o sucesso da agressão pelo círculo social em que se insere a trama, maior sua credibilidade como *Bully* e como pertencente ao círculo. O agressor é um sujeito que baseia sua identidade exatamente no mesmo lugar que a vítima: na moralização social. Portanto, está sujeito ao mesmo modelo tensivo que sua vítima (Figura 34). Não é à toa que vítimas de *Bullying* muitas vezes tornam-se agressoras.

Este detalhe é importante: um bom manipulador é alguém que sabe jogar com quadros de valores independentemente de concordar ou não com eles. Ele escolhe o quadro de valores a ser usado no processo de manipulação conforme percebe a anuência do destinatário com tal quadro. O agressor, no caso do *Bullying*, não possui esse jogo de cintura: ele usa a agressão como forma de esconder sua própria metade concha, pois está integrado ao mesmo quadro de valores que sua vítima. E é esse o ponto em que o agredido é capaz de virar a mesa: ou por conseguir agredir de volta (quando o revide tem sucesso, ele pode impedir a continuidade da agressão), ou por desligar-se do

quadro de valores em questão, deixando de cumprir o contrato proposto.

Para uma vítima de *Bullying*, considerando-se o contexto da presente análise, a melhor orientação para que supere a vitimização consiste em fortalecer sua crença num quadro de valores tensivamente oposto: um quadro em que, quanto maior a metade-molusco (e, conseqüentemente, maior a metade-concha), maior a promessa da metade-pérola, não importando o estágio em que se encontre a pérola, sempre em formação. Dito de outro modo, é necessário assumir a concha – e o molusco – para adivinhar a pérola.

5.3. *Bullying pela internet*

A análise do agressor e da vítima de *Bullying* foi feita num quadro em que o meio de gerar a provocação e a agressão não participou da caracterização do *Bullying*. Em que medida a internet seria um meio mais propício, com resultados mais devastadores que o *Bullying* realizado fora dela, como a mídia gosta de apregoar?

Os argumentos mais usados para a criação e uso do *Cyberbullying* como um tipo especial de agressão são a suposição de um público maior, de uma maior duração e de um possível e crível anonimato pelo agressor, que estaria, assim, imune à exposição eventual de sua própria metade-molusco, que ele deseja esconder tanto quanto sua vítima.

Começemos pela última, considerando-se a definição de *Bullying* de Silva, situada no ambiente escolar:

“(…) um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticados por um bully (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender. Seja por uma questão circunstancial ou por uma desigualdade subjetiva de poder, por trás dessas ações sempre há um bully que domina a maioria dos alunos de uma turma e “proíbe” qualquer atitude solidária em relação ao agredido (SILVA, 2010, p. 21).

Silva define, assim, o *Bullying* na escola, um ambiente em que situações assim são muito comuns, mas a definição pode ser estendida a uma grande parte das ocorrências desse fenômeno. Para o aluno, a escola é um meio social importante tanto quanto, no exemplo anterior, a comunidade religiosa o era para minha colega. Podemos concluir, portanto, que o *Bully* depende da relação do opressor e do oprimido com uma sociedade específica – não com qualquer sociedade.

Um agressor anônimo não se encaixa nessa definição, já que o *Bully* seria um sujeito desejoso de pertencimento e sua ação pública é a estratégia que ele usa para conquistar isso. Por outro lado, o anonimato do agressor frente às autoridades – contrariamente do que diz o mito – é muito mais difícil num meio como a internet: na escola, por intimidar diretamente muito mais pessoas, ele pode ficar eternamente impune. Na internet, já que ele não pode garantir que a ação de *Bullying* fique restrita à turma que consegue controlar, ele está muito mais vulnerável e as sanções que recairão sobre ele não são mais de pessoas que ele pode tentar subjugar. O estardalhaço geralmente seria maior não porque o problema seja maior, mas porque o *Bullying* seria descoberto por uma sociedade à qual ele não foi endereçado.

Comecei justamente tratando da questão do público maior: o *Bullying* é baseado na questão de reconhecimento social; ele é maior nas escolas porque, nessa fase da vida, o círculo social é geralmente mais restrito e, portanto, muito mais importante para a identidade social do sujeito. Em outras palavras, ser reconhecido socialmente num ambiente fechado que é, justamente, um dos poucos em que o sujeito transita é muito mais relevante para sua identidade social do que ser reconhecido por uma sociedade ilimitada e desconhecida, como é o público da internet. No entanto, cada texto é um texto – cada caso é um caso – e, se a vítima ocupa o papel de excluído social (Figura 27), a exclusão num grupo maior pode eventualmente intensificar a sensação de exclusão e torná-lo mais vulnerável à provocação.

Sobre a duração da agressão: sem dúvida, a duratividade é um elemento importante para o *Bullying*. Um caso isolado de agressão sequer pode ser considerado como tal; é sua repetição o que intensifica o ato e aumenta o poder e o sofrimento do agressor e da vítima, respectivamente. Considerando-se o caso em que a internet é um ambiente importante de identidade social para alguns sujeitos, estes são passíveis de sofrer *Bullying* nesse meio. A publicação de uma foto pode, mesmo após ser apagada, continuar produzindo efeitos negativos sobre essa pessoa, pois o conteúdo disponibilizado na internet é passível de replicação sem a menor necessidade de atuação do agressor – e deve-se destacar que os que o replicam cumprem o papel não só de cúmplices, mas de *Bull* eles mesmos. Seria, portanto, uma forma mais cômoda para o agressor no sentido de realizar o *Bullying*.

Mas, para a vítima, não faz a menor diferença se a continuidade da agressão vem diretamente do agressor principal ou não: ele tem poder

sobre a vítima porque deflagrou o *Bullying*, e é este o efeito que ele busca quando divulga a imagem negativa da vítima – sua metade concha – num ambiente propício à replicação, como o é a internet.

Isso, no entanto, nos faz voltar à questão do círculo social: do mesmo modo que a vítima não pode impedir que a imagem negativa se espalhe, o agressor não pode garantir que vá se espalhar nos meios desejados. É mais fácil manter o controle de uma situação face a face do que num meio instável e aberto como a internet e sua ação pode acabar totalmente inócua, ou ser descoberta pelas autoridades, como comentado acima.

A duração de uma ação agressiva depende, portanto, muito mais de circunstâncias favoráveis e do controle do agressor sobre a situação do que do meio pelo qual ela se propaga.

Não se trata de afirmar que a internet não é um meio para disseminação de *Bullying*: ela é, contanto que se constitua como um espaço social importante para o sujeito vitimizado em cada caso específico. Nesse contexto, as redes sociais podem pesar contra a vítima.

5.4. *Guisado de reflexões sobre o Bullying*

O *Bullying* nas escolas é um problema real, com ou sem internet. Dentre as duas saídas para a vítima de *Bullying*, aquela em que ele pacifica sua relação com sua metade concha – em que ele faz as pazes consigo mesmo, diminuindo a intensidade de sua própria avaliação da imagem que considera negativa – é a melhor de todas.

Um revide com sucesso, como quando um jovem consegue bater no grandalhão que o atormentava, não modifica a relação das pessoas com o quadro de valores que possibilita o *Bullying*: esse evento é baseado em preconceito social, baseado numa moralização excessiva e que coloca a sociedade acima do indivíduo, despersonalizando-o. Ao revidar, a vítima torna-se agressor. Mesmo que não vá desejar promover o *Bullying*, mostra para a comunidade que a razão de ter sido agredido continua válida, mas ele não ocupa mais aquele papel. A mídia costuma investir nessa solução que não resolve o problema, só muda o nome dos personagens; por exemplo em histórias de heróis que, de repente, ganham ou tomam consciência de uma força capaz de torná-los agressores no lugar de agredidos. E isso tem uma influência muito maior nos jovens que ainda estão em busca de sua identidade social.

A outra opção é desistir, desligar-se do quadro de valores no qual baseia-se a provocação. Uma menina gorda que se acredite linda não será vítima de *Bullying*: é a insegurança que poderia tornar sua aparência um problema, e não a aparência em si. Foi isso que procurei mostrar com a análise do modelo tensivo da vítima: ela é vítima porque é o primeiro moralizador da imagem negativa que gostaria de ocultar. Um sujeito desligado é mais estável, mas como não é possível desligar-se completamente de todo e qualquer quadro de valores, a posição ideal é a distendida: uma posição de não-concentração e não exaltação que privilegia a extensidade (ZILBERBERG & FONTANILLE, 2001, p. 144).

Sendo assim, há que se reavaliar a internet como problema: ela acrescenta aos recursos do *Bully* mais um meio para disseminação da agressão, sem dúvida, mas também traz para a vida das pessoas mais

um espaço de intimidade. Trata-se de um espaço – ciberespaço – no qual é possível encontrar uma turma de amigos a qual independa da escola e que, portanto, pode ser a saída magistral para a vítima de *Bullying*: ao encontrar uma comunidade que a aceita, a tensão que poderia recair na escola sobre sua metade concha – a imagem socialmente perceptível – diminui sensivelmente, já que o reconhecimento social será garantido por essa turma de amigos nesse espaço *on-line*, embora inexistente nas relações presenciais.

Tal como venho discutindo sobre as práticas educacionais, tudo depende dos fundamentos, do quadro de valores em jogo.

E, por falar em jogo, outro assunto muito em voga é a gamificação da educação. O que será que a semiótica pode dizer sobre isso?

Capítulo 6. A identidade do jogador: gamificação na prática

Trabalhar com gamificação veio como curiosidade e uma experiência improvável num ambiente com o qual eu nem imaginava poder ter algum acesso, algum dia: a participação em um grupo de trabalho, na oficina de Gamificação do #ParticipaBR, no Flisol-DF, em 2015 (Figura 35), utilizando a técnica de elaboração de projetos via gamificação, do grupo #ajogada (ARANTES, 2014). A proposta da Oficina foi discutir o Software Livre Noosfero e seu alcance na proposta da plataforma de participação governamental, em construção na época e proposta como

Texto Livre: pensemeando o mundo

rede social cidadã, a fim de elaborar fluxos e recursos que permitissem maximizar a participação popular nas decisões governamentais, tanto legislativas quanto executivas, por meio desse ambiente *on-line*.

1ª OFICINA DE GAMIFICAÇÃO DO #PARTICIPABR



Caminho de construção colaborativa da 1ª Oficina de Gamificação do #participabr realizada no FLISOL-DF 2015.

Passos

Novo Passo Reordenar Passos

Figura 35: Ambiente on-line da 1.a Oficina de Gamificação do ParticipaBR, uma rede social criada com o Software Livre Noosfero para ampliar a participações populares nas decisões governamentais, em 2015. A rede social foi montada numa estrutura neutra em relação ao governo, até pela URL, externa por não conter o "gov", para maximizar a liberdade de opinião: <http://participa.br>.

A convite do professor Ronald Sherolton Costa, colega de longa data do Fórum Internacional de Software Livre e, à época, lotado no Gabinete Presidencial da então Presidenta Dilma Rousseff, pude experienciar essa oficina, ela própria gamificada. O quadro que aparece na Figura 35 é uma amostra das análises produzidas durante o evento, todas no modelo proposto por Arantes (2014).

A primeira consideração a fazer é sobre esse ambiente ser *on-line*. Lugar, tempo e pessoa, quando pensados na internet, deixam a questão da debreagem (alocação de vozes, da enunciação à narrativa) mais complexa, especialmente diante da identificação destes elementos com

uma dada “digitalidade” que funciona, para muitos, como uma dimensão extraordinária na qual nem lugar, nem tempo e nem pessoa são, sob qualquer aspecto, semelhantes ao que se pressupõe ser o mundo concreto. Longe de admitir que essa diferenciação seja real ou mesmo verossimilhante, fiquei a refletir sobre como essa extrapolação dos limites aparentemente estáticos entre o real e o possível criariam uma identidade avessa à própria ideia de especificidade do sujeito, num jogo de forças entre o poder constituído e o sujeito desprovido de ação numa sociedade na qual, em grande medida e na maior parte dos casos, ele não passa de um número a alimentar estatísticas.

A ideia da interatividade *on-line* chegou com tanta força que até se achou que continuá-la chamando de WEB era um erro, teria mudado para outra coisa, a que se chamou WEB2.0. No entanto, tecnologia gera tecnologia e, por isso, o crescimento tecnológico tem aceleração também crescente, gerando um aumento exponencial na velocidade da chegada de novas tecnologias. Estas, por sua vez, são cada vez mais rapidamente descartáveis. Assim, percebe-se que a dita mudança nada mais foi que a transição costumeira de um estado passageiro a outro, o que acontece com tudo a todo momento e, portanto, a nosso ver, não haveria necessidade de se falar em web2.0, muito menos de *web4.0*, como já vemos em diferentes meios, acadêmicos e externos.

Essa constatação é importante pois está na base da própria ideia de interatividade *on-line* em seus primórdios. Longe de serem primórdios irrelevantes, longe de pensar que a evolução nos leva a estados cada vez melhores que os

anteriores, vamos abandonar um pouco a ideia de linearidade histórico-cronológica para dar espaço a duas realidades importantes para o ponto de vista que venho defender.

Primeiro, a temporalidade cronológica é relativa, o que me permite pensar que coexistem no tempo cronológico gerações de diferentes eras do que se poderia chamar evolução humana, se não trouxesse ao palco novamente a ideia, a nosso ver, errônea, de linearidade. Independente do nome que se dê a isso, é certo que as vantagens evolutivas não são distribuídas igualmente em sociedade alguma, muito menos nas sociedades capitalistas.

Segundo, a história das ideias também está longe de ser linear; sendo assim, tudo que advém das ideias, como artefatos e produtos humanos, evolui à revelia, com idas e vindas, acertos e desacertos. Idem para a WEB. Assim, a interatividade *on-line* existente nos primórdios da WEB, com certeza diferente da que se encontra geralmente hoje, pode ser também rica de pistas para a compreensão dessa interatividade atual.

Foi com o foco nessas premissas que buscamos responder a questões sobre a dinâmica do compartilhamento de conhecimento e a criação de identidades na WEB. Quem está na WEB? O que quer? Como afeta a disponibilidade de recursos e como é afetado pelos recursos disponíveis?

A web, tal como a conhecemos, pode ser definida resumidamente como um repositório de conhecimentos no qual - e em função do qual - interagem os atores ligados pela rede. A ideia da WEB2.0 era mostrar que, entre o repositório e os atores, já havia uma troca, uma relação de

via dupla, na qual o compartilhamento constrói e reconstrói o conhecimento (Figura 36).

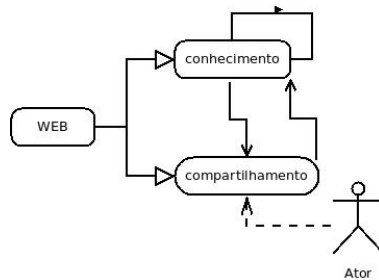


Figura 36: Uma forma de definir a WEB: repositório e compartilhamento de conhecimento realizados por uma consciência coletiva

Enquanto a palavra “repositório” indica um conjunto de objetos, a palavra “compartilhamento” indica uma ação. O ator dessa ação (homens e máquinas), segundo a WEB2.0 e nas nossas palavras, é um meta-sujeito, uma identidade coletiva que permite a todos construir e usufruir, igualmente, do mesmo conteúdo. Perfeito, se fosse verdade. Como perfeição não existe, onde está o elo quebrado desse esquema?

Não há elo quebrado e é justamente essa falta o maior problema do esquema. O conhecimento como objeto possui uma independência, uma existência semiótica que depende da existência de um sujeito em relação a ele, mas que somente como objeto é definido por esse sujeito: sua independência advém de admitir-se que exista uma verdade absoluta a ser alcançada. Nesse sentido, crença e saber se confundem, pois ambos buscam a verdade, respectivamente, um com a premissa de que ela está dada, outro com a premissa de que ela precisa ser descoberta. Na WEB, ambas

as premissas estão presentes em diferentes usuários e desenvolvedores e críticos e entusiastas, por isso não devemos pensar somente em conhecimento científico quando se fala em internet.

Completando: assumindo-se que conhecimento gera conhecimento, o conhecimento como objeto é independente, o que poderia ser definido por mudanças de um estado a outro em que - note bem - a mudança em si pouco significa. Assim, numa manobra inconsciente, o senso comum sobremodaliza o compartilhamento com obsolescência e a relação entre conhecimento e compartilhamento deixa de ter mão dupla, como se pode notar na Figura 37.

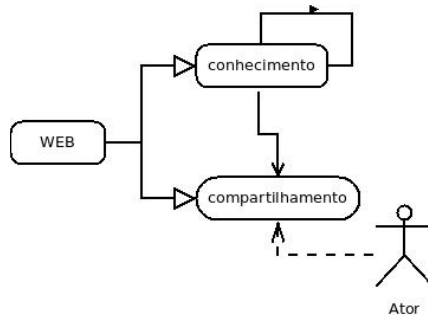


Figura 37: Conhecimento "autossustentável", sujeito apartado do processo de produção de conhecimento.

O simples uso de novas tecnologias, como se pode ver, não traz necessariamente mudança alguma. Seja porque uma parte importante da comunidade deseja que permaneça como está, seja porque outra parte está iludida por uma participação inócua, produz-se um efeito amortizador das ações rebeldes, mantendo o conhecimento em seu altar, como totem, protegido por poucos escolhidos que permitem

ao restante vislumbres periódicos de partes de suas facetas apenas para manter acesa a sua existência como o lugar genuíno da verdade.

Teria esse altar, como um de seus principais representantes, a academia e a educação regular?

Aqui recorro novamente à semiótica tensiva para compreender a valência da aquisição de saber, regida por uma profundidade intensa do foco e outra extensa da apreensão. Em outras palavras: aprender depende de aumentar o foco sobre um objeto cada vez menor. Mas essa regra não é absoluta, para a semiótica: trata-se de um modo de funcionamento da aprendizagem que requer uma grande atenção para aquisição de um objeto específico. Esse é o *modus operandi* do conhecimento acadêmico, por excelência, um sistema em que a abrangência é muito menos valiosa que a especificidade. Como o aprender é o objeto eufórico do sistema, e como o específico é a medida da aprendizagem (quanto mais específico, melhor), podemos dizer que, nesse sistema, o foco (o específico) é o valor desejado.

No evento citado anteriormente, apresentei uma reflexão sobre quem seria o jogador esperado para o participa.br, com base em observações e discussões realizadas durante as várias experiências em ensino a distância, e algumas vezes semi-presencial, na UFMG, bem como pela participação, organização e criação de comunidades *on-line* relacionadas à cultura e ao Software Livres, molho do qual emergiu o Texto Livre.

Foi uma forma interessante de repensar o grupo, que me levou às seguintes questões: qual a web que se vende? qual a web que se compra? Não falo aqui da rede física de computadores, mas da web como espaço de participação social e compartilhamento. Numa primeira visada, pode-se dizer que o conhecimento é compartilhado como um conjunto de objetos partilháveis e que a base da participação é a interação entre usuários humanos.

Essa é a web que se vende: o ser humano é o principal elemento da rede, pois é ele quem a alimenta e quem a faz continuar viva. Nessa abordagem, o conhecimento não só é compartilhado entre os atores, mas também é ampliado, incrementado por esses mesmos atores. Uma rápida análise, no entanto, já indica que esse ator nada mais é do que uma máscara daquilo que se pode denominar como consciência coletiva, na qual a individualidade não é senão simulada em prol de padrões previamente aceitos.

Ainda na web que se vende, o conhecimento possui um status superior, tido como objeto que possui a característica de ser estático, estável, verdadeiro: conjunto de verdades absolutas. Acontece que esse conhecimento, assim concebido, exclui o sujeito do processo de sua modificação e incremento, já que, sendo "a verdade", não é questionável. Deixa de ser criação coletiva para ser apenas passível de compartilhamento.

A academia é uma das instituições que assume essa acepção de conhecimento - não a única instituição: igrejas, hospitais, governos e outras instituições o fazem da mesma forma, mas vou ater-me à academia porque faço parte dela. Não é preciso ir longe para entender isso: basta lembrar de

ementas das disciplinas, de programas de cursos e de qual é o referencial aceito. Para a academia, o conhecimento é um estado da ciência e a mudança de um estado a outro só é possível por especialistas com grande domínio do conhecimento já estabelecido.

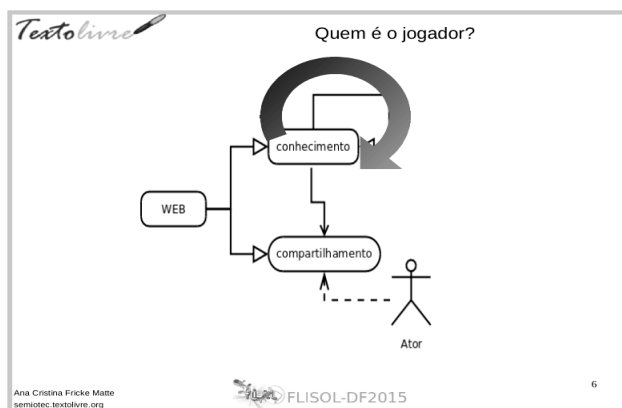
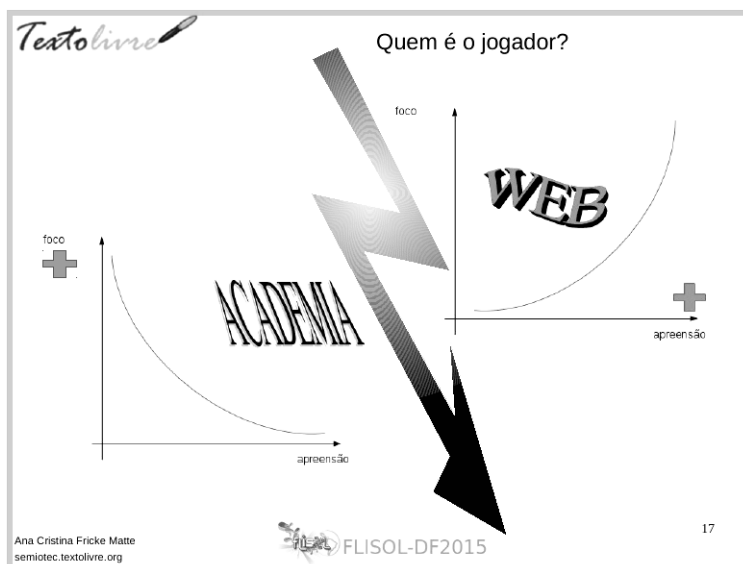


Figura 38: A ideia da web que se vende é a de uma web na qual conhecimento gera conhecimento e o papel do usuário é apenas repassar o que os poucos privilegiados com acesso oficial ao gerador de conhecimentos disponibilizam na rede para tal fim.

Para a academia, o sistema de aprendizagem valorizado é o do especialista: quanto menor o objeto apreendido e maior o foco (atenção) nesse objeto específico, mais valorizado. Já na web que se compra o sistema de aprendizagem valorizado é o do generalista, pois quanto maior o número de objetos apreendidos, independente de ser uma apreensão mais superficial (menor foco), mais valorizado. São dois sistemas incompatíveis, portanto, o da web que se vende - a do generalista - e a da web que se compra - a do especialista

-, que reproduz o saber institucionalizado. Enquanto o sistema do generalista é o das manchetes e comentários/imagens breves, o do especialista é o dos livros, artigos, relatórios, obras completas.



A única forma de coexistência desses dois sistemas antagônicos é colocar o sistema do generalista (quanto mais foco, mais apreensão) na dimensão do parecer e a do especialista (quanto menos apreensão, mais foco) na dimensão do ser. Dito assim, o poder do generalista acaba ocupando o lugar da mentira, já que ele, de fato, não existe senão como estratégia de marketing de redes sociais e muitos outros ambientes *on-line*.

A tecnologia multi tarefa e multimodalidade cria essa impressão de muito (profusão) e já (velocidade) que dá ao generalista a impressão de ser, ao compartilhar sabedorias e

genialidades alheias, agraciado com a sensação de coautoria do conhecimento compartilhado. Essa impressão é compartilhada pelos outros atores, que autorizam essa presunção ao assinar embaixo com "likes" e outras ferramentas de concordância.

Tudo corrobora a manutenção do generalista como participante passivo do sistema no qual o especialista é o verdadeiro astro.

Como já comentei em análises anteriores, as comunidades livres, atuando num outro paradigma, mostraram-me que existe um outro sistema possível, também relacionando foco e apreensão, no qual:

a) existe limite tanto para a especialização/especificidade quanto para a generalização/abrangência, no que diz respeito à aprendizagem;

b) Tanto o generalista quanto o especialista são valorizados.

Somente uma mudança de paradigmas dos dois sistemas atualmente em voga seria capaz de mudar esse modo de coexistência exclusivo, que exclui o ator comum, que produz uma percepção irreal de inclusão no processo de construção do conhecimento: o conhecimento não é, e nunca foi, um objeto, um estado, estático e estável, é sempre um processo instável e dinâmico, uma construção. Por exemplo: um bom matemático não precisa saber toda a matemática, precisa saber pensar como um matemático. Só assim será capaz de transcender o conhecimento recebido. Assim, um bom professor de matemática não é o que passa um montante enorme de conhecimento para os alunos, é o que ensina a pensar matematicamente.

De olho mais no processo do que no esquema, de olho na transformação antes que no estado, a fragilidade do conhecimento aparece. É nessa fragilidade que o conhecimento se coloca sempre em construção, sempre passível de críticas e de mudanças. Sem uma forte mudança de paradigma, até a própria universidade, num mundo em que a velocidade de produção de conhecimento cresce exponencialmente, acabará na obsolescência. É no imperfeito, no instável e no incerto que reside a verdade do conhecimento. Foi isso que encontrei em comunidades livres *on-lines*, onde a valorização do especialista não impede a valorização do generalista, muito pelo contrário: esses papéis completam-se, colaborando um com o outro e, desse modo, enriquecendo-se mutuamente.

Esse é o jogador que deve ser visado:

- não um, mas muitos;
- não o padrão, mas a diversidade;

Isso numa coletividade que admita a individualidade. Esse é o jogador que, eu mesma, almejo em minhas aulas, nas orientações, no trabalho, no ativismo pelo Software Livre e pela Ciência Aberta.

Como trazer esse caráter vigente em comunidades *on-line* livres, normalmente nascidas sem ordem alguma, para o mundo institucionalizado?

Não tenho uma resposta final, mas posso antever que esta resposta passe pelos princípios da pedagogia paulofreiriana, do oprimido e da autonomia.

Na minha prática, encontrei algumas alternativas, como eventos *on-line* abertos de diferentes naturezas, desenvolvimento de Software Livre educacional e diferentes projetos de inclusão digital, principalmente de professores e alunos. O Grupo Texto Livre trabalha em diferentes direções, com diferentes objetivos e jogadores, cuja sintonia reside nos princípios da Cultura Livre, da Ciência Aberta e da pedagogia paulofreiriana, presentes em todas as suas ações.

Então, quem seria o jogador nessa jogada do participa.br?

Não um, mas muitos, muitos perfis diferentes, do manifestante anarquista ao defensor da ordem vigente, do leigo sem qualquer formação política ao pesquisador especialista, do curioso ao ativista, do letrado ao iniciante digital. O ponto central que não deve ser esquecido é que não basta chamar esse meta-jogador para o jogo, é necessário propor-lhe uma nova dinâmica de jogo num ambiente adequado para que ela floresça.

6.1. E o jogador do Texto Livre?

Após doze anos de existência, o grupo Texto Livre se afirma dentro e fora do ambiente acadêmico pela fidelidade aos seguintes princípios, caros ao mundo livre:

- **Colaboratividade:** uma atitude frente ao trabalho e ao conhecimento que favorece um olhar construtivo nas relações, subsumindo a responsabilidade do indivíduo

para o êxito de qualquer empreitada, ou seja, o indivíduo que faz parte de um processo é responsável por ele, no sentido de mobilizar suas habilidades e conhecimentos para o sucesso coletivo, pois, nesse paradigma, se uma pessoa conquista algo, todas conquistam;

- Meritocracia: bem diferente da meritocracia neoliberal, segundo a qual o valor da pessoa é uma característica individual, a meritocracia no meio do software livre e da Cultura Livre é citada como uma postura proativa, coerente com os princípios de sua comunidade e por sua atitude colaborativa. Em outras palavras, nesse meio, títulos e conhecimento ou inteligência não valem nada se o indivíduo, por mais genial que seja, não usa seu potencial para beneficiar a todos. Tem mérito, portanto, a ação na qual, se uma pessoa ganha, todas ganham;
- Liberdade: também sem qualquer relação com a liberdade do neoliberalismo, a liberdade do software livre é uma liberdade determinada pelo respeito à diversidade, respeito à opinião, respeito pela pessoa e, antes de mais nada, respeito ao conhecimento como desígnio não do homem, mas da humanidade: ser livre para crescer porque, nesse meio, se uma pessoa cresce, todas crescem;
- Compartilhamento: longe da ideia do compartilhamento tão em voga em redes sociais, em que, acima de tudo, compartilhamos para ganhar visibilidade e para sermos reconhecidos como parte de uma comunidade específica, o compartilhamento

do software livre é, praticamente, uma questão técnica: compartilhar é permitir que aquilo que se está compartilhando possa ser revisitado por novos contribuidores e, assim, possa tornar-se melhor, mais abrangente ou mais criativo: porque, quando uma pessoa sabe, todas sabem, e a própria pessoa, ao compartilhar, sabe mais ainda.

Os princípios assim estabelecidos pelas comunidades de software livre constituem, por sua vez, uma postura altamente produtiva nos três pilares da universidade: pesquisa, ensino e extensão universitária. Qualquer grupo assim formado, logo destaca-se como produtor, ativista e divulgador do Conhecimento Aberto³⁶, embora o contrário não seja, ainda, uma realidade constante: os defensores da Ciência Aberta nem sempre concordam que sua filosofia esteja calcada nos mesmos princípios do Software Livre, ou da Cultura Livre. Trata-se de uma das frentes em que atua o Texto Livre: a defesa dessa proximidade, que busquei ilustrar, ludicamente, na Figura 39.

36 Podemos citar, além do Texto Livre, o Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (<http://www.gec.faced.ufba.br/twiki/bin/view/GEC>), o Grupo de Pesquisa em Instrumentação Científica e Educacional Livre (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5072537952582022>) e o Grupo Socie-dados: Laboratório de Estudos Avançados sobre Dados (Abertos) e Software (Livre) (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5070467341183283>), dentre outros.



Figura 39: Fórmula do Conhecimento Livre. Versão colorida: <https://www.cienciaaberta.net/formula-do-conhecimento-livre/>.

Quando o Grupo começou, a primeira percepção em relação a esses princípios, e que fez dele um bastião inusitado e inédito em meio a comunidades de Software livre, foi a importância da Documentação de Software para a liberdade almejada pelo Software Livre, uma percepção inusitada no meio e, certamente, atrelada à nossa origem nas Letras.

A documentação de software compreende todos os documentos em linguagem natural escritos para desenvolvedores e usuários, dentre os quais se destacam: arquivo README.TXT (que segue junto com o software), notas de lançamento (sobre mudanças realizadas desde a última versão), comentários no código (descrevem a função de cada parte do código, facilitando melhorias, alterações e personalização no software), peças de divulgação e manuais, FAQs e tutoriais para o usuário final³⁷.

37 Para uma discussão mais aprofundada, Cf. MATTE (2008 B).

Nosso movimento para despertar o interesse dos desenvolvedores de Software Livre para esta questão culminou no Debate Performático Liberdade Já, em 2011, no Fórum Internacional de Software Livre (FISL12), do qual participaram membros do Texto Livre (Elizabeth Guzzo, Isabel Coimbra, Caroline Konzen e eu), o fundador do SLEducacional (Frederico Guimarães) e o representante brasileiro na Free Software Foundation Latin America (Alexandre Oliva), dançando, cantando e discutindo a ideia no centro da Área de Comunidades do FISL12.

Àquele tempo, muitas pessoas já haviam trabalhado no grupo, algumas de forma passageira, outras de forma intermitente e, ainda, poucas de forma perene. Essas últimas passaram a constituir a diretoria do Grupo, com poucas alterações no decorrer dos anos. O grupo tornou-se referência na realização de eventos *on-line*, sendo esta sua frente de maior abrangência, pois atende atualmente a mais de 10 mil pessoas por ano. Assim, os eventos são o espaço de maior circulação de voluntários passageiros e intermitentes, além de serem coordenados, sempre que possível, por pelo menos um membro perene a cada edição.

É muito importante destacar que o papel de coordenador não é um papel de poder: pelo contrário, provavelmente é o papel de quem mais trabalha no evento, por isso é raro ser assumido por um membro não costumeiro do grupo. Além disso, ser um textolivreense, isso sim é um papel com poder: todos são ouvidos, todos são chamados a participar, todos têm as mesmas oportunidades de colaborar e de receber os louros pelo trabalho realizado.

A reformulação das estratégias administrativas faz parte da história do grupo, adequando-se a diferentes momentos e necessidades, inclusive a própria relação entre o grupo e a universidade que lhe serve de sede, uma parceria cada vez mais profícua que persiste sem denotar absorção total do Texto Livre pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o que se mostra uma opção saudável para ambos. Vamos agora dar uma espiada em respostas de membros ativos e inativos a respeito dos diversos aspectos daquilo que se pode chamar de economia libertadora da educação. O questionário foi aplicado em dezembro de 2016, ano em que o grupo completou 10 anos³⁸.

Esse assunto, aparentemente marginal no que tange ao restante do livro, traz uma breve reflexão sobre a gestão de pessoas numa linha colaborativa. Professor também é, a nosso ver, um gestor de pessoas: para encampar projetos coletivos em uma turma de alunos, algumas noções a esse respeito podem ser extremamente úteis.

Trabalhar com voluntariado no Brasil é uma verdadeira aventura, pois se, por um lado, temos uma sociedade marcadamente solidária, em situações emergenciais, como tragédias naturais, por outro lado temos uma sociedade marcadamente individual, quando se trata da relação do homem com a própria sociedade em que vive. Possivelmente por uma relação histórica, das pessoas com o poder público, que não cabe discutir aqui, é mais comum a realização de atos sociais nobres advinda de indivíduos do que

38 Este capítulo é um recorte de um trabalho apresentado no XIV EVIDOSOL e XI CILTEC-on-line - junho/2017 - <http://evidosol.textolivres.org> com o título “O Texto Livre visto por dentro: gestão da colaboratividade”; atualizado e modificado para integrar este livro.

coletividades, embora devamos admitir que este quadro mudou para melhor nos últimos 12 ou 13 anos. Como a história do grupo Texto Livre (www.textolivre.org) remonta há pouco mais de 10 anos, essa mudança na sociedade coincide, portanto, com o amadurecimento daquilo que, neste capítulo, vamos chamar de gestão da colaboratividade.

Do ponto de vista institucional, o que é o grupo Texto Livre? Trata-se de uma organização livre com um pé na universidade pública cujo propósito é discutir e praticar o ensino libertador e a filosofia do Software Livre no ambiente universitário, em primeira instância e, em seguida, outros ambientes de ensino, particularmente a educação a distância e o ensino de línguas.

O grupo Texto Livre existe formalmente na UFMG como grupo de pesquisa³⁹, ensino e extensão, com sede no laboratório SEMIOTEC (Laboratório de Semiótica e Tecnologia), mas também existe informalmente em diversas comunidades livres, atuando em comunidades informais de educadores, desenvolvedores de Software Livre, entusiastas da filosofia livre e professores em geral. Essa identidade dupla acaba por formar uma via de mão dupla entre a academia e a sociedade que beneficia a ambas. Pode-se tanto afirmar sobre o grupo que eleva o conceito de extensão universitária pelo acolhimento social quanto que sustenta a liberdade das comunidades internas ou parceiras pela estabilidade que o laboratório e projetos acadêmicos propiciam.

39 <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4246802692010460>

No final de 2016, como eu estava voltando após mais de um ano de licença-saúde e precisava atualizar minha visão do grupo, decidi passar um questionário para todos os membros, ativos ou inativos, com participação significativa em nossas atividades. O questionário foi respondido por 20 pessoas, aproximadamente 15% dos participantes do grupo.

A participação está relacionada a diferentes tipos de atividades. Normalmente denominamos atividades somente às ações que produzem resultados concretos, mas não se trata só disso: para a gestão da colaboratividade, são também importantes atividades tais como a comunicação dentro do grupo e pesquisas, estudos, formação, experiências individuais ou em pequenos grupos que enriquecem nossa experiência no Texto Livre e dão suporte filosófico, científico e criativo às atividades públicas.

O questionário trouxe notícias sobre o paradeiro dos membros do Grupo, nem a metade deles morando em Belo Horizonte, nossa sede. Assim, o trabalho *on-line* é uma necessidade e sua viabilidade é hoje garantida totalmente por ferramentas livres de comunicação. Mas não foi sempre assim: o Texto Livre já experimentou diversas ferramentas, algumas das quais proprietárias e de código fechado, o que suscitou, em fevereiro de 2017, a criação do cargo de Oráculo Livre, um membro do grupo cuja função é estimular, otimizar e facilitar a utilização de ferramentas livres em todas as etapas das atividades do grupo.

Para comunicação, as ferramentas mais utilizadas são o e-mail, o Telegram⁴⁰ e o chat (IRC: Internet Relay Chat),

40 Telegram Desktop ou Telegram para celular é uma alternativa livre ao Whatsapp.

coincidindo com a opção da maioria das comunidades livres desde seu início até o tempo presente.

A maioria das pessoas iniciou sua participação entre 2008 e 2013, sugerindo que, se, por um lado, o Texto Livre tem a capacidade de manter seus membros ativos ou como voluntários eventuais, por outro lado, uma parte importante do grupo se manteve estável nos últimos 3 anos, o que deve ser visto tanto pelo lado positivo quanto pelo lado negativo: uma equipe estável em termos de integrantes conta com a maturidade e a expertise que só o tempo de dedicação pode prover, mas também está sujeita à endogenia, que aos poucos leva a um embotamento de ideias à repetição de soluções e problemas, a uma espécie de congelamento. A consequência desta observação foi a reativação da lista de colaboradores, na qual se inscrevem, quase toda semana, novos interessados em colaborar.

Uma estratégia que dá bons resultados é a integração das atividades profissionais e estudantis dos membros do grupo com as atividades realizadas no grupo: isso tanto motiva sua permanência quanto atrai novos membros. A utilização da metodologia do Texto Livre em atividades didáticas, assim como a participação dos alunos nos eventos do grupo em função de atividades das disciplinas ofertadas na universidade também teve bons resultados. Para a interdisciplinaridade dos membros, a participação no FISL foi mais eficaz que as outras estratégias. É interessante saber que também fomos procurados na internet, ou seja, o grupo foi capaz de atrair quem não tinha nenhum vínculo conosco e nem com a universidade sede.

A análise das respostas para a pergunta “O que foi que te atraiu para o grupo?” resultou em seis categorias, das quais as mais importantes e recorrentes foram a filosofia baseada no Software Livre e o ambiente de trabalho baseado na colaboratividade, no respeito mútuo e no espaço para crescimento individual.

Na história do Texto Livre, cada vez que foram chamados novos voluntários houve uma leva de pessoas que iam da pura curiosidade ao mais profundo comprometimento. O comprometimento de um voluntário nunca será igual ao de outro, até porque cada um é único, não só como pessoa, mas pelo trânsito particular entre esses mundos.

Se queremos criar uma comunidade que possa manter-se e frutificar, ou seja, se queremos agrupar pessoas em torno de um objetivo comum, esta experiência do Grupo Texto Livre aponta para algumas questões que não deveriam ser deixadas de lado: i) a individualidade deve ser respeitada sem menosprezar a importância da coletividade, o que é feito pela valorização das qualidades de cada pessoa na distribuição de tarefas no grupo e pela abertura do grupo a integrar ou modificar projetos tendo em vista a inclusão de projetos individuais, ii) os princípios que regem os trabalhos devem ser motivo de orgulho, sempre lembrados e estimulados de forma a promover o engajamento dos participantes em algo maior do que a meta específica de um dado projeto, mesmo que o grupo não pretenda continuar depois, iii) é importante garantir formas eficientes de comunicação e, nelas, garantir a liberdade de expressão, além de deixar claro que o grupo será aquilo que as pessoas nele permitirem criar e iv) não se deve tratar o trabalho

voluntário como trabalho obrigatório e nem, por outro lado, como trabalho sem compromisso⁴¹.

A análise do funcionamento a la bazar, como apregoado no famoso texto, *A Catedral e o Bazar* (RAYMOND, 1999), mostra o voluntariado em grupos de Software Livre e Cultura Livre funcionando menos hierarquicamente e mais espontaneamente, sem restrições de acesso ao conhecimento do processo em qualquer etapa, favorecendo a participação de todo e qualquer membro sempre que este sentir que pode contribuir. Muito eficaz em grupos homogêneos no sentido de formação intelectual e interesses. Seria também em grupos como o que estamos discutindo aqui, em que a diversidade de formação e interesses é tamanha que a própria noção de voluntariado pode mudar drasticamente de um membro a outro? Nossa experiência indica que sim, com uma consideração importante: a liberdade deve incluir também a liberdade de dirigir pois, em determinados contextos de grande diversidade, uma direção explícita é a única forma de manter o projeto ativo a contento.

41 Para um estudo do trabalho voluntário em comunidades de Software Livre, vide XHARDÉZ, 2012.

Texto Livre: pensemeando o mundo

Capítulo 7. O método Texto Livre: a metodologia do risco

Quem andou ao meu lado por esses anos, sempre me ouviu falar em método Texto Livre, metodologia do risco... talvez seja demais falar em método ou metodologia, pois o que realmente está em jogo é uma ideia: a de que é numa situação de necessidade real que desenvolvemos nossas melhores soluções em termos de aprendizado. Assim, são situações de risco o que procuro criar em sala de aula: risco porque é sempre arriscado aprender em situação real. A criança aprende a caminhar caindo e nada garante que, nas

várias quedas que compreendem o processo, não vá se machucar algumas vezes. No entanto, a existência de um supervisor minimiza o risco e o tamanho dos possíveis tombos.

Criar situações de risco em uma sala de aula concreta, na qual o que vem de fora é totalmente filtrado pelo professor/supervisor e na qual ele é o único destinatário das produções feitas em classe - no máximo acompanhado dos colegas - é praticamente impossível, é quase impossível sair da zona de conforto. A única necessidade é uma nota, ou seja, uma avaliação abstrata que, ao invés de realmente avaliar, apenas decide se o aluno precisará ou não passar pelo processo novamente. Não quero dizer que seja necessariamente um desastre educacional: tudo depende do propósito da disciplina e de como o professor a encaminha.

No meu caso, as motivações são ora uma disciplina teórica - semiótica, graduação e pós-graduação -, ora uma disciplina teórico-prática - aplicações computadorizadas para os estudos da linguagem, pós-graduação - e, como terceira opção nos últimos anos, uma disciplina prática - oficina de leitura e produção de textos, graduação. Antes de apresentar o ferramental que idealizei e que foi desenvolvido com o apoio e a participação do grupo Texto Livre para dar suporte a essas diferentes situações/objetivos de ensino/aprendizagem, vou apresentar as disciplinas e, brevemente, algumas experiências relevantes vividas em cada uma. Para começar, trago uma crônica, escrita para o Fórum Social Mundial Temático, ocorrido em 2013, em Porto Alegre. Trata-se de um jogo entre o sentido dicionarizado e o sentido social ou educacional de algumas palavras.

7.1. Liberdade de expressão I: filosofia de mesa de bar

Adoro filosofia de mesa de bar: amigos embarcam em viagens divertidas e até discussões acaloradas sobre temas polêmicos com argumentos que, para o bem de todos e felicidade geral da nação, não precisam entrar em relatório algum.

Já notou que muitas dessas conversas terminam com ditos populares? O dito popular é tão simples que convence – como invejo quem os inventa! Mas eles têm, também, outra característica: são genéricos o suficiente para que você consiga encaixar o mesmo dito em inúmeras conversas, com assuntos muito diversificados. E quando você consegue encaixar um deles em sua argumentação, não raro todo mundo surpreende-se e aplaude, como se fosse a última palavra sobre o assunto.

Batata frita com queijo: servido? Meu amigo Dicio⁴² acabou de chegar. E já vem com uma das suas: *Aluno é aquele que recebe instrução e/ou educação de mestre(s), em estabelecimento de ensino ou particularmente.*

Retruquei... e o que é professor, então? Mestre? Ele responde: *é, também, mas antes professor é aquele que ensina uma ciência, arte ou técnica.* Interessante... professor não precisa ser mestre mas somente um mestre é digno de instruir. Muitos alunos provavelmente desprezariam o conhecimento recebido em sala por

42 Entenda bem: tem que ser um dicionário de bolso para topar ir comigo para uma mesa de bar...

“professores não-mestres” e encontrariam mestres em outros lugares, bem longe da sala de aula. Mas será que já não fazem isso?

Ele retruca: *Não complica... Mestre é homem que ensina; professor.*

Ai, piorou, Dicio, eu não sou homem...

Conversar com dicionário pode ser bem limitante. Começamos a rir e pedimos outra cerveja. Era óbvio que eu não ia aceitar a cadeia de conceitos que ele sabia ser lógica e que, na sua opinião, eu deveria aceitar.

Olhei para ele, séria, e disse:

Dicio, pense comigo. Vamos sair do papel e cair na realidade (imagino que não seja fácil para ti, mas confio em tua inteligência): mestre, na acepção popular do termo, é uma pessoa especial. Está mais para mestre Yoda do que para professor de escola regular. Ele concordou em me deixar falar, seguindo esse raciocínio. Provavelmente estava curioso porque não existe definição de mestre Yoda no dicionário :-). Eu sugeri a ele que procurasse na internet, mas já avisei: a melhor definição está na desciclopédia (vale a pena ler!)⁴³.

Raros são os professores cujos alunos os chamam de mestres. Aliás, coisa bem fora de moda, diga-se de passagem. Nem quem tem mestrado é chamado de mestre, pode pegar mal...

O preconceito contra os mestres rola solto e a ignorância também. Dicio já ia querendo definir o que é preconceito e

43 http://desciclopedia.org/wiki/Mestre_Yoda

ignorância, mas eu, na minha atitude professoral, disse: *espera teu turno!* Ele é um estudante de primário bem comportado, então pegou o copo de cerveja e obedeceu, caladinho.

Existe um congresso que reúne, a cada dois anos, milhares de professores interessados em falar de leitura e ensino de leitura no Brasil (COLE⁴⁴). Sempre que pude, participei e recomendo. O melhor de tudo é o clima de liberdade revolucionária ou de revolução libertadora, sei lá, aquele monte de gente junta falando como mestre. Sim, temos milhares de mestres espalhados nas escolas brasileiras!

Já pensou? Duas mil pessoas cantando Cio da Terra em homenagem a Paulo Freire⁴⁵ no ano de sua morte que ocorrera dois meses antes do evento, sob a lona de um circo, com uma ex-cantora no palco cantando à capela para não “pagar mico” com o violão⁴⁶? De arrepiar.

Pois bem, o que faz desse conjunto de pessoas, na grande maioria pessoas simples, sem dinheiro no bolso (pudera... professores!) mas com uma baita fé na humanidade, o que faz dessas pessoas *mestres* não é um título universitário – alguns sequer tem graduação! – ou um conhecimento

44 Congresso de Leitura promovido pela Associação de Leitura do Brasil: <http://alb.com.br/>

45 Havíamos perdido Paulo Freire dois meses antes, no dia 2 de maio de 1997. Mas até hoje ele está aqui conosco, com sua alegria e crença no ser humano e sua humanidade. <http://jornal.valeparaibano.com.br/1997/05/03/geral/reire.html>

46 É, era eu... naquela época ainda estava tentando me convencer que não cantava mais, mas os organizadores do COLE precisavam urgente de uma homenagem e passei perto... não deu para escapar. Valeu a pena, pela emoção e pela boa lembrança. Obrigada, Percival!

científico de última geração, mas o modo como olham para o mundo.

Se seguirmos sua definição, Dicio, aluno será cliente e professor será sinônimo de balconista: professor oferece conhecimento em embalagens não recicláveis e o aluno compra, não porque deseje, mas porque é obrigado a tomar aquelas pílulas na maioria das vezes amargas.

Vai dizer o professor, do alto do velho tablado, com o giz na mão: *vocês pensam que é fácil? Estudei muito para saber o que sei!*

Isso é absolutamente incompatível com a definição popular de mestre, não é, Yoda? existe um halo de mistério, uma superioridade humilde, de quem, os mestres, passaram a vida refletindo e estudando, mas parecem saber muita coisa importante sem estudar, nem suar, nem sofrer nadinha, tamanha a graça e leveza com que manipulam esses saberes...

Hoje em dia tem gente ganhando muito dinheiro com palestras cujo efeito especial principal é a utilização de fábulas para convencer o público de suas verdades. A retórica já sabe disso há séculos, e provavelmente esse recurso foi usado durante todos esses séculos e mesmo antes, embora com provavelmente menor impacto financeiro. Longe de mim dizer que o problema é usar fábulas, seria cinismo, a questão é que sua simplicidade é tão convincente que podemos vender gato por lebre sem que ninguém perceba a diferença. E tem muita gente que não tem nada para vender e vende assim mesmo só porque tem o poder de convencer.

Mas isso só veio parar nessas páginas porque os cursinhos pré-vestibulares, por exemplo, usam fábulas até para ensinar matemática. Fábulas, canções, piadas. Sabedoria popular transformada em estratégia de marketing.

Pergunte a um aluno do ginásio (ainda existe esse termo?) no final da última aula, enquanto ele espera o ônibus para ir para casa, o que ele consegue contar com mais facilidade: a piada do Joãozinho que foi contada na hora do recreio ou a regra de português que aprendeu na aula do último horário? A não ser que ele seja demasiadamente tímido e demasiadamente caxias, como se diz na minha terra natal para quem leva estudo a sério demais, ele certamente vai nos fazer rir muito com a piada do Joãozinho.

O que faz de uma piada uma piada é a quebra de sentido (em termos técnicos, uma quebra de isotopia) que faz ressaltar repentinamente um elemento que estava no texto, mas em segundo plano, trazendo à tona uma conotação até então desprezada na leitura daquela textualização específica e, assim, fazendo emergir aquele sentimento prazeroso de ser pego de surpresa por um evento prazeroso: “você me pegou direitinho”. A fábula também trabalha com quebras de isotopias, às vezes com o exagero da isotopia.

Opa, desculpa, Dicio, eu já ia esquecendo que isotopia no sentido semiótico não cabe em suas páginas de mini-dicionário. Mas acredito que você entendeu. Não? Por via das dúvidas, vou simplificar para você: *iso é igual, topos é lugar, isotopia* corresponde a *mesmo lugar*.

- *Lugar é espaço ocupado, posição.*

Exato, Dicio. E posição?

- Acho que sei onde você quer chegar. Posição pode ser também circunstância. E posicionar é colocar em posição, ou seja, situar, dar sentido. Isotopia: mesmo lugar de sentido.

Boa, Dicio, isso mesmo. Quer mais uma cerveja? Tá te fazendo bem :D

Voltando, tem vários exercícios de memória que usam esse princípio de quebra de isotopia para construir cadeias memorizáveis. O último que li tem uns 35 anos, então não lembro direito...

- Hahahahaha!

Ok, foi irônico... mas funciona. É mais fácil lembrar do dito *mais fácil um camelo passar no buraco de uma agulha etc.* do que do dito propriamente dito. Ops, "dito propriamente dito"... melhor: dito original.

- Hahahahaha! Mas daí chegamos numa questão complicada. Como levar a sério um discurso que me faz rir? Afinal é serio o que tem valor, é importante...

É verdade e nisso a sabedoria popular paradoxalmente concorda contigo. Concorda porque não pratica... mas assume.

Vejamos. Enquanto a piada se constrói pela mudança repentina de rumo, a verdade da ciência se solidifica na medida de sua coerência, da linearidade possível, uma coisa que leva a outra que leva a outra que leva a outra. A verdade da ciência é implacável, mas não sobrevive a mesas

de bar nem definições do Ziraldo. Já leu a crônica dele sobre a chuva? Devia ler... mas dicionário não sabe ler, né?

– *Tá, não precisa pegar pesado. Veja bem: verdade é conformidade com o real, coisa verdadeira, princípio certo.*

Mas então me diga: o que é real? E o que é certo?

– *Tenho duas entradas para real, a segunda parece mais adequada: que existe de fato, verdadeiro.*

Te peguei! PARECE mais adequada? Opa, mas você deveria dizer que é a mais adequada... Afinal, você não é o dono da verdade sobre a língua? Sem querer ofender, querido Dicio, mas parecer e ser são coisas diferentes...

– *Parecer é ter semelhança com, ter aparência de, causar a impressão de. Ser é, como verbo, em suma, uma atribuição.*

Exato. Assim, função de Pai dos Burros (e não venha retrucar, pois sei muito bem que sua definição de dicionário inclui esse sentido) é atribuir uma descrição do sentido a uma palavra. Então, não devia deixar dúvidas, coisa que o parecer permitiria. Se eu disser para você que dicionário é pai dos burros, provocaria um efeito de sentido bem diferente do que se eu dissesse que o dicionário parece pai dos burros. No primeiro caso vou ter que concluir que eu sou burra, afinal estou aqui com você no meu colo (ups, que coisa mais pornô, Dicio, sai daí...) e usando suas definições. No segundo caso você não vai conseguir me roubar o privilégio da dúvida sobre burricidade...

– *Burricidade não existe.*

Texto Livre: pensemeando o mundo

Existe sim, acabei de dizer.

– *Não está nos dicionários.*

Dicionário é um feito a posteriori, não a priori. Você só define o que já foi largamente usado antes de sua composição.

– *Que eu saiba, só você usou.*

Que você saiba. Se desconsiderarmos o tempo, burricidade tem grande potencial de vir a ser dicionarizada já que vai ser uma palavra largamente usada depois do lançamento deste livro, o mais novo sucesso editorial da temporada (risos). Então, burricidade existe.

Rimos muito e combinamos que, depois de tanta cerveja, até a conversa de bar tinha perdido o fio da meada. Nossos argumentos já falavam de coisa outra que alunos e professores, mas fundamental para essa relação: conhecimento.

– *Conhecimento: informação ou noção adquiridas pelo estudo ou pela experiência. Argumento: raciocínio pelo qual se obtém uma consequência ou dedução.*

Me arrepia você vir falar em conhecimento como algo adquirido. Embora você nem precise começar a me explicar que adquirir não possui sempre sentido financeiro, não posso deixar de pensar em como se vende conhecimento caro por aí... E volto à minha premissa, filosofia de vida: o conhecimento não é do homem, o conhecimento é da humanidade.

– *Pensei que você fosse dizer que o conhecimento não é do homem, é da mulher.*

Tenho que rir, agora foi você que me pegou, na falha da minha piada sobre professor ser homem...

Mas vamos lá, acabei de achar um erro: fui ver se achava fio da meada e você diz que meada é uma porção de fios dobrados. Dobrados? Arg, Dicio, o que é isso?

– *Dobar é enovelar o fio da meada.*

Uau, dez a zero, você venceu, batata frita com queijo?

– *Mmm...*

Isso ficou bom para encerrar a conversa: se o sentido de dobar é esse, quando perdemos o fio da meada é porque a ponta do fio perdeu-se no meio do novelo, imagino. Coisa bem interessante, porque um novelo não é um emaranhado, é um rolo organizado. Se estamos falando de professores, alunos, mestres e conhecimento e acabamos perdendo o fio da meada, isso não significa que saímos do novelo, significa só que a ponta (objetivo?) está invisível porque fizemos relações demais, mais interessados nas relações do que no objetivo da conversa. Assim, explica-se que perder o fio da meada não é euforizado ou disforizado a priori, podendo ser, por exemplo, efeito de uma capacidade bastante profícua na aprendizagem: extrapolar. Isso me faz querer pagar a conta e deixar o resto da nossa conversa para outro dia, Dicio, pois extrapolar é parte constituinte dessa relação entre uma Educação Libertadora e uma Conservadora, uma conversa que não pretendo ter com você nessa mesa de bar, pelo menos não hoje :)

7.2. Extrapolar

Apreendi, maravilhada, essa palavra na sétima série do primeiro grau, com um professor de história, o Hilário, na escola em que concluí o ensino hoje conhecido como fundamental II, repleta de pensamentos paulofreirianos. A palavra, desde então sempre presente nas mais diversas atividades da minha longa, circular e, felizmente, eterna transição de aprendiz a mestra, ela me fez, na época, perceber que aprender é mais que repetir, é tornar-se capaz de recriar e reinventar o que foi aprendido, sem que isso signifique anular o sentido de origem. Foi assim que o Software Livre entrou pela primeira vez, em 2006, na minha disciplina de produção de textos acadêmicos, ofertada para alunos da Faculdade de Letras.

Já falei do Xoops e minha pretensão de ter um site para dar aulas de escrita acadêmica? A primeira realização usou o Xoops⁴⁷, um software para criação e gerenciamento de páginas *on-line* de forma dinâmica (CMS: content manager system) e resultou em aulas quase *on-line*. Tratava-se de aulas presenciais em um laboratório com computadores em rede. O que realmente importa, no entanto, é que eu tinha um site feito por mim, uma usuária de internet sem experiência com programação, com ajuda da comunidade *on-line* deste Software Livre, um “meu” site no qual disponibilizava material, fomentava discussões em fóruns e abria espaço para que as produções dos alunos tivessem

47 <https://xoops.org/>

uma via dupla de alimentação, de um lado com o acesso da comunidade ao ambiente e a determinados planos de aula, com contribuições como temas e motivação para a produção escrita e, de outro lado, com a participação dos alunos nas próprias comunidades, atuando como betatesters e críticos.

A extrapolação teve a minha pessoa como pivô, pois o professor é o negociador ideal para que uma turma de alunos, em contato com uma comunidade de prática específica, se torne, por sua vez, também uma comunidade de prática⁴⁸ engajada num projeto transclasse, transturma, trans-sala de aula. O professor pivô precisa conhecer bem a dinâmica de trabalho, a filosofia, os objetivos e os métodos de uma comunidade para encontrar uma forma de extrapolar o conteúdo programático de uma disciplina sem prejudicar os objetivos específicos de tal disciplina.

Essa proeza é tão mais bem-sucedida quanto maior for o engajamento do professor nos dois mundos que está aproximando. Acontece que o sentido de “proximidade” mudou drasticamente com a história dos meios de transportes e dos meios de comunicação. Há quarenta anos brincávamos de ficção científica, imaginando fazer teleconferências, hoje em dia até defesas de teses são feitas *on-line*, sendo muito fácil e corriqueiro fazer uma chamada pela internet para conversar, com voz e vídeo, com um parente geograficamente distante.

Há quem diga que a Educação a Distância consegue uma melhor conexão entre as pessoas conforme aumenta a frequência dos contatos, havendo quem sugira, por

48 Cf. ALMEIDA, 2013.

exemplo, para não deixar um comentário de aluno em fórum sem resposta do professor por mais de 24h. Será? Se o professor fosse um robô, respondendo automaticamente no instante seguinte ao envio da mensagem, o aluno sentiria maior proximidade com ele do que com o professor que responde de dois em dois dias? E se o professor avisar aos alunos que podem colocar suas mensagens no fórum a qualquer momento, mas ele vai responder todas em dois horários na semana, como seriam os encontros em aulas presenciais, tornaria a relação gélida e distante?

A única forma, parece-me, de trazer o sentido de “proximidade” para essa relação mediada pelo computador é o conteúdo, em especial, mas não só, a forma do conteúdo do que está sendo comunicado. Começa pelo enunciador que ele modela para essa interação, o que implica uma série de escolhas, desde o tipo de roupa, de penteado, de sotaque, de palavras, de estilo de fala, de ritmo etc. Termina com a forma escolhida para a apresentação do conteúdo:

- O professor pode construir uma imagem de enunciador que chamarei de *distinto*: nesse caso, não há possibilidade de confusão entre os papéis de aluno e professor, pois ele ocupa esse papel em virtude de seu maior conhecimento sobre o assunto da aula e isso, sem possibilidade de questionamento. Dito de outra forma, é ele o detentor do poder e deve ser respeitado como tal. Assumir essa imagem qualifica uma relação hierárquica, na qual o aluno é subordinado. Baseia-se, portanto, na manutenção da distância. É o professor *enunciativo*: ao enunciar um conhecimento que quer estável e inquestionável, usa com frequência conceitos tidos como universais e

marcas de distanciamento enunciativas (ele, lá, então): a verdade está lá fora.

- No outro extremo, temos uma imagem de professor-enunciador *semelhante*: ele ensina, mas também aprende com os alunos, de modo que seu maior conhecimento é um trunfo, não uma limitação da ação do aluno. Esse professor está mais sujeito a questionamentos e, dado que não é o detentor do conhecimento, a relação não hierárquica dá margem a discussões que fogem ao escopo da disciplina em questão. Baseia-se na atenuação da distância. É um professor *enuncivo*: ao enunciar um conhecimento em construção, ao enunciar a si mesmo como sujeito em construção, ele usa a incerteza como estratégia didática, auxiliada por marcas de proximidade enuncivas (eu, aqui, agora): a verdade está em todo lugar.

Nesse eixo, cujos extremos são aqui apontados, é comum observar na prática da sala de aula as posições intermediárias, tendendo ao estilo enunciativo.

Uma das experiências didáticas das quais mais gosto é relativa a uma disciplina de pós-graduação cujo objetivo é prover ao estudante da área de Letras conhecimento que permita uma comunicação de igual para igual com pesquisadores e analistas das áreas de computação e afins. Costumo ofertá-la com certa periodicidade na pós-graduação, na Linha de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia⁴⁹: Aplicações Computadorizadas para os Estudos

49 A disciplina foi oferecida 4 vezes (nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2015), sempre *on-line*, junto ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos

da Linguagem. Nessa disciplina a busca pela proximidade visa ao pensamento, à lógica: não se trata de aproximar professor e aluno como pessoas, embora um estilo menos formal possa abrir espaço para isso, mas de aproximá-los pelo pensamento interdisciplinar que o professor deseja compartilhar com os alunos. O próximo tópico discorre sobre essa disciplina e reflete sobre os resultados observados até agora.

7.3. Aplicações computadorizadas para os estudos da linguagem

Trabalhar na linha de pesquisa em Linguagem e Tecnologia me levou a pensar a relação do pesquisador da área de linguística com os softwares utilizados em suas pesquisas. É uma relação mais ampla do que parece à primeira vista (Figura 40).

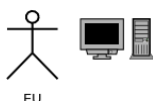


Figura 40: Eu e minha máquina. Relação direta?

Lembrando Buzato (2010), a relação com a máquina pressupõe a relação com o sujeito depois da máquina (aquele a quem se destina o que se está fazendo, como é

da Faculdade de Letras da UFMG, para a Linha de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia. No segundo semestre de 2018 ela foi remodelada para agregar temas como Ciência Aberta e REA, além da gamificação, mas a proposta geral continua a mesma.

você, leitor, para mim que escrevo agora), com o software que estou usando (cujo conhecimento mais ou menos profundo me traz mais ou menos liberdade para atingir de forma eficiente meu objetivo ou até dar espaço à criatividade para trazer novos objetivos) e com quem fez esse software (que determina até que ponto o software abre possibilidades técnicas e me permite ser criativo). Isso sem falar que, a não ser que eu imprima (em 2D ou 3D) aquilo que estou fazendo, a única forma de compartilhar é também via software, no mínimo 3 deles: a) o software que envia o que produzi, b) o software que recebe o que produzi e c) o software que abre o que produzi numa interface legível para você (Figura 41).

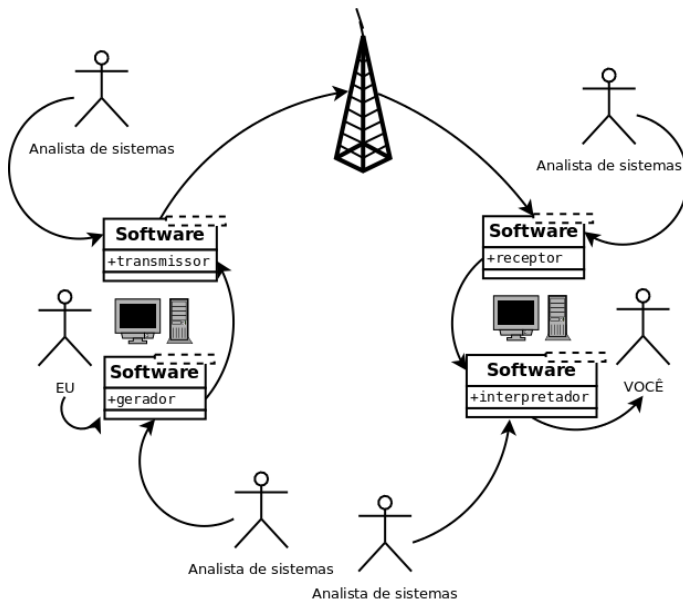


Figura 41: Quantas mãos são necessárias para um aceno on-line?

Mas não é difícil compreender porque as pessoas costumam acreditar em relações diretas quando se trata de uma relação *on-line*, que sintam uma conversa, em vídeo ou mesmo texto, seja completamente privada – dentre outros questionamentos possíveis, dadas tantas mãos interferindo no processo – pois, como bem diz o ditado: o que não se vê, não se sente. Como o caminho do eu até o você é, praticamente todo, invisível, a comunicação assim realizada facilmente é chamada de virtual, palavra que, como já expliquei anteriormente, prefiro substituir por digital ou *on-line*.

Dessa introdução dá vontade para ir a outras paragens, trazer para cá tantas conversas que se lê e escuta nas comunidades livres, já que são tantos questionamentos importantes sobre privacidade, mas o foco deste capítulo é a relação entre o pesquisador e sua pesquisa mediada pelo computador (o que inclui também o ensino mediado pelo computador, visto que praticamente todo pesquisador é professor e/ou formador de professores).

Para pesquisadores em formação – nesse caso, alunos de pós-graduação –, elaborei uma disciplina com o nome pomposo de “Aplicações Computadorizadas para os Estudos da Linguagem” (ACEL), que continuo oferecendo sempre que possível, dada sua atualidade. É uma disciplina *on-line* totalmente baseada na metodologia do risco: criei algumas reciclagens que são oferecidas ao pesquisador de forma que, por total imersão em cada etapa, venha a emergir o conhecimento, num processo que vai da experiência à reflexão. Bem diferente do que é usual na pós, a ideia é entender o processo não a partir de referências bibliográficas, mas em direção a elas.

O desenho da Figura 41 resume o caminho que se faz na ACEL, do “eu” ao “você”. Nos próximos tópicos vou explicar o que faço, mesmo entendendo que, para o leitor, a única forma de compreender a totalidade dessa experiência é vivendo-a passo a passo.

a) Eu e a máquina

Na Figura 40 vimos a imagem que para uns é solitária, para outros não: um “eu” e sua máquina. Aprender a usar um computador e entender como ele funciona são coisas diferentes. Para a semiótica, trata-se da diferença entre i) juntar a moeda que cai no chão e ii) encantar-se com seu tilintar no chão enquanto busca retomá-la (SILVA, 1995).

Juntar simplesmente a moeda exige saber que ela caiu, saber onde está e saber juntá-la. Como sabemos? Sabemos que caiu porque fez barulho, sabemos onde está pela direção do barulho e sabemos como juntá-la porque conhecemos nossa capacidade de moldar a postura do nosso corpo para alcançá-la onde estiver. Não precisamos prestar atenção no tipo de barulho, não precisamos notar se ele dura, se não dura, se ele é forte ou fraco e nem mesmo precisamos gostar do barulho para poder juntar a moeda.

É um fazer pragmático e automatizado que nos garante eficiência, a qual, deve-se destacar, depende da dessemantização de parte do processo – ou seja, devemos esquecer ou até deixar de perceber o barulho da moeda ou algum eventual brilho decorrente da queda para que

possamos juntá-la mais rapidamente. No mundo da eficiência, não há lugar para beleza. Mesmo que você diga que pode observar a beleza da eficiência de uma pessoa parecendo dançar ao dirigir uma máquina de limpar pisos num supermercado, o fato da sua observação ocorrer é totalmente alheio à eficiência do limpar chão e demanda um tempo que vai no sentido contrário da eficiência em si.

A arte não é eficiente, a arte é intransigente, ultrajante, desconfortante, tira do eixo, foge ao padrão, quebra regras. Encantar-se com o tilintar da moeda que cai ao chão nos dá um algo mais, um saber extra sobre a moeda que estamos juntando, nos integrando de forma diferenciada ao objeto o qual, dessa forma, nos modifica como sujeitos.

No primeiro caso, juntar a moeda é um percurso dessemantizado, pelo menos no caso de encontrá-la facilmente. Se não encontramos a moeda, precisamos reconstituir mentalmente sua queda e o que ocorre então é que o que antes era ruído começa a fazer sentido. É um momento intermediário entre o eficiente e o artístico, se pensamos que a eficiência é uma dessemantização do objeto e do percurso, enquanto o artístico é a ressemantização de ambos. Ou seja, quando a eficiência está comprometida por uma falta de competência modal do sujeito - no exemplo, ele não sabe onde a moeda está - o percurso de modalização que o tornará um sujeito capaz de realizar a ação (que a semiótica vai chamar de sujeito atualizado) leva tempo: só o sujeito atualizado - que sabe e pode fazer - é, de fato, um sujeito eficiente.

A própria semiótica standard⁵⁰, com seus níveis de geração de sentido, permite entender isso: no nível narrativo, não importa se o objeto que caiu é uma moeda, um brinco, um garfo, uma pena, um pedaço de pão: é um objeto do qual o Sujeito está disjunto e, por meio de sua própria ação, passará a estar conjunto novamente. Isso é eficiência: é por essa visão eficiente, ou seja, objetiva da semiótica narrativa que pude falar da escoliose de Branca de Neve comparando várias versões da história: a narrativa, tema do artigo em questão, é a coluna vertebral do texto, não fala nada do sexo, da cor, das crenças ou dos contextos – histórico, social ou geográfico – dos sujeitos (MATTE, 2004).



Figura 42: Cena do vídeo " I.O.S a saga de um computador", com o processador (em preto) conversando com o gerenciador de programas (em rosa) sobre um arquivo (em branco). Vídeos produzidos pela Primus, em 2006

50 Semiótica desenvolvida nas décadas de 70 e 80 cujo cerne é estudado e aplicado até a atualidade.

Assim, no sentido oposto da eficiência, a primeira aula da ACEL visa à ressemantização da máquina. Assistir a um vídeo, “I.O.S A saga de um computador” (Figura 42), que brinca com a humanização das partes do computador, vai ajudar a começar, mesmo que esteja desatualizado como o que uso⁵¹.

O outro exercício consiste em descrever, usando códigos ou o que o aluno quiser, a sequência de movimentos feitos no teclado para passar de nível num dado jogo *on-line* - com os olhos fechados! Para corrigir, eu tampo os olhos o suficiente para não ver a tela do monitor e sigo a orientação escrita pelo aluno.

Feito isso, passamos à reflexão:

- foi fácil ou difícil aprender a jogar o jogo? Por que? → isso em geral depende do costume da pessoa em jogar jogos no computador ou em videogames, mas quanto mais abstrato o jogo, quanto mais lógico e menos narrativo-figurativo (sem personagens, por exemplo), mais o resultado da experiência fala sobre o costume da pessoa em fazer abstrações do tipo que precisaremos na disciplina. É fundamental, portanto, saber isso para conhecer a turma e ponderar a forma de abordagem dos tópicos seguintes.
- O jogo fornece instruções sobre como jogar? → falar sobre as instruções ou falta delas como parte do processo é uma forma de começar a pensar sobre a importância de tutoriais, instruções, manuais ou outras documentações para os softwares que usamos.

51 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iMFrCmL8pKA> e <https://www.youtube.com/watch?v=4eAeTPA8jvE>

- A descrição dos passos do jogo focalizou o software ou o hardware? → não vou responder aqui, para não tirar a surpresa de quem está ou ainda vai cursar a disciplina, mas esta questão é a alma do exercício e é onde se espera que o aluno, com ou sem ajuda dos colegas ou da professora, dê o pulo do gato.

Ao recuperar uma parte da consciência sobre a máquina, seu uso e sua constituição, as relações físicas e psicológicas que temos com ela se tornam mais claras: é o primeiro passo para deixar de ser um usuário inconsciente e chegar a ser um pesquisador que determina exatamente o que quer e vai conseguir da máquina para sua pesquisa.

b) Eu e o software gerador: Kturtle

Kturtle é um software para ensinar-aprender lógica de programação de computadores:

KTurtle aims to make programming as easy and touchable as possible, and therefore can be used to teach kids the basics of math, geometry and... programming.

The programming language used in KTurtle is loosely based on Logo. KTurtle allows, just like some implementations of Logo, to translate the programming language (the commands, the documentation and the error messages) to the native language of the programmer.⁵²

52 <https://edu.kde.org/kturtle/>

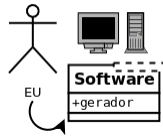


Figura 43: Nessa direção: de mim para o software

Antes de pensar em aplicações computadorizadas que nos chegam prontas para os estudos da linguagem, o segundo exercício da disciplina visa fazer uma. Retiro o analista de sistemas da relação (Figura 43) e deixo em cena apenas eu, a máquina e o software a ser criado.

Será?

Usando a metalinguagem da semiótica narrativa, diremos dessa relação que, se o software é o objeto, o sujeito-1 sou eu. Sou eu quem quer entrar em conjunção com o objeto. E, se eu escrever o código (criar a aplicação), eu também sou o sujeito 2 (sincretizo os dois papéis).

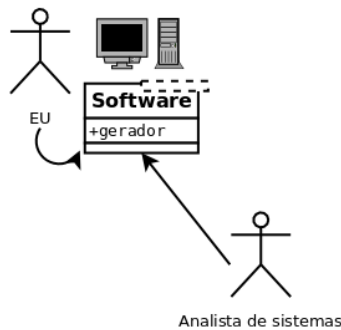


Figura 44: Se, nesse esquema simplificado, o software for um analista de sistemas, minha relação com o software provavelmente será a de usuário.

Por outro lado, como na Figura 44, se um analista de sistemas implementar o software para mim – o que em si não tem nenhum problema, já que é ele o especialista e não eu – ele será o sujeito-2.

O sujeito-1 e o objeto fazem parte da dimensão pragmática da narrativa: tudo que importa ali é a junção, ou seja, o sujeito estar em conjunção ou disjunção com o objeto e a transformação dessa junção. Já o sujeito-2 é um sujeito em relação a outro sujeito e é por isso que a semiótica chama essa de dimensão cognitiva: a relação entre sujeitos, quando nenhum deles ocupa a posição de objeto, é uma relação de conhecimento mútuo, pois baseada no que se conhece dos valores um do outro. São as duas dimensões da narrativa: a cognitiva, na qual um sujeito atua sobre outro, interfere na ação sobre o objeto que ele vai desenvolver na outra dimensão, a pragmática, na qual o que se conhece do objeto terá como foco não o objeto, mas a relação em si, sendo ela quem define o objeto: compartilhável ou exclusivo, descritivo (objeto-fim) ou modal (objeto meio).

Assim, podemos concluir que o sujeito-2-“analista de sistemas” é um sujeito que se relaciona com outro sujeito, enquanto o “eu”, nesse roteiro, é o sujeito-1, pois só se relaciona com o objeto-software.

A narrativa pode ser abstrata por princípio, mas não é à toa que a dimensão da ação é chamada de pragmática e a relação entre sujeitos fica na dimensão chamada de cognitiva: ser sujeito da ação não requer pensar sobre ela. Para pensar sobre ela, precisamos nos colocar do lado de fora da ação e, então, ocuparemos dois papéis actanciais ao mesmo tempo: o papel de sujeito da dimensão pragmática e

o papel da dimensão cognitiva. Isso me faz pensar que, se pretendo ressemantizar a relação dessemantizada dos alunos com os elementos que intermediam seu projeto e seus resultados no campo da linguagem e da tecnologia, nada melhor, na minha opinião, do que fazê-lo ocupar, pelo menos por um momento, esse lugar do sujeito-2, o sujeito que faz fazer, o sujeito analista de sistemas. Em outras palavras, se pretendo que os alunos mudem sua relação passiva com a máquina, deixando de ser sujeitos assujeitados na relação com a tecnologia, devo permitir que saiam da posição passiva de sujeito de estado, definido apenas por sua relação de conjunção ou disjunção com um objeto, ou seja, como uma pessoa que tem ou não tem um software para fazer algo, e ocupem a posição de sujeito da transformação desse estado, a pessoa que, se não tem esse software, pode construí-lo. Claro que poderia comprá-lo, mas isso de nada serviria a esta disciplina, pois não alteraria sua posição de sujeito de estado em relação à computação.

O segundo exercício, o qual visa a essa ressemantização, utiliza um Software Livre, o Kturtle (Figura 45), que é um software baseado numa linguagem de computação altamente descritiva e fortemente espacial (Logo). Permite desenhar a partir de comandos muito próximos da linguagem natural que funcionam como um mapa verbalizado. Seria como dizer: “tartaruga, ande 100 pontos para a frente, vire 90 graus à esquerda e repita esse movimento mais 3 vezes” para desenhar um quadrado (desenho 1 e Figura 46).

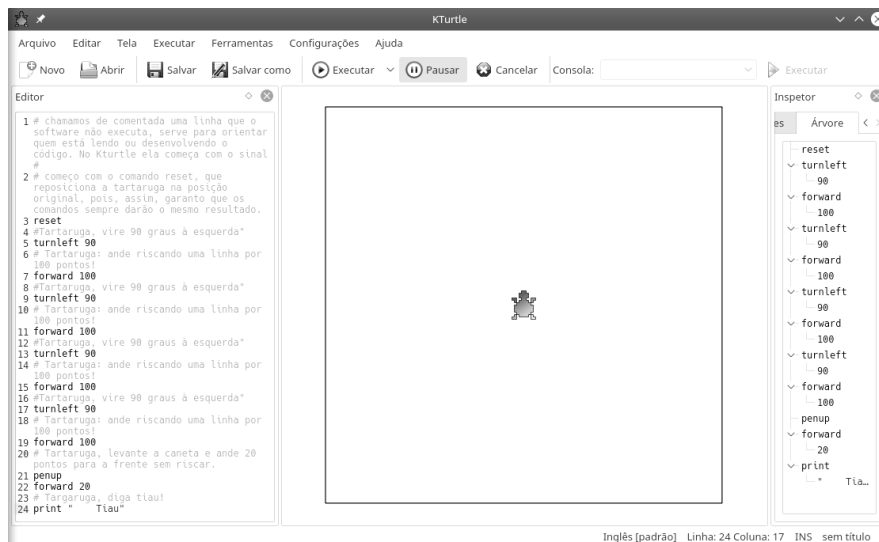


Figura 45: Página do Kturtle, com o código escrito à esquerda, a tela de trabalho da tartaruga com a mesma na posição original e, à direita, uma análise do código que subtrai os comentários e verifica relações hierárquicas entre comandos, no caso somente uma relação de dois níveis: comando no nível principal e valores no nível secundário.

Para dar acesso ao Kturtle para os alunos, solicito que utilizem um Gnu/Linux Educacional CD-Live, ou seja, que roda no CD sem precisar instalar⁵³. Costumo utilizar o Pandorga Gnu/Linux1 (KRÜGER, 2011), por sua forma de apresentação dos diferentes usuários que é motivadora para a criatividade dos alunos em usos outros além daquele que está em foco na semana da aula. Mas podem ser outros, desde que venham com interface KDE para aumentar a probabilidade de não precisar instalar o Kturtle⁵⁴.

⁵³ O LiveCD também pode ser instalado, mas como, nesse caso, essa expertise não faz parte do objetivo imediato, prefiro não instalar em aula.

```
# chamamos de comentada uma linha que o software não executa, serve
para orientar quem está lendo ou desenvolvendo o código. No Kturtle ela
começa com o sinal #
# começo com o comando reset, que reposiciona a tartaruga na posição
original, pois, assim, garanto que os comandos sempre darão o mesmo
resultado.
reset
#Tartaruga, vire 90 graus à esquerda"
turnleft 90
# Tartaruga: ande riscando uma linha por 100 pontos!
forward 100
#Tartaruga, vire 90 graus à esquerda"
turnleft 90
# Tartaruga: ande riscando uma linha por 100 pontos!
forward 100
#Tartaruga, vire 90 graus à esquerda"
turnleft 90
# Tartaruga: ande riscando uma linha por 100 pontos!
forward 100
#Tartaruga, vire 90 graus à esquerda"
turnleft 90
# Tartaruga: ande riscando uma linha por 100 pontos!
forward 100
# Tartaruga, levante a caneta e ande 20 pontos para a frente sem riscar.
penup
forward 20
# Targaruga, diga tiau!
print " Tiau"
```

Desenho 1: Código completo do exemplo de programação no Kturtle.

É importante notar a relação entre o primeiro e o segundo exercício: no primeiro descobrimos que a máquina possui uma parte física que só vai funcionar a partir de comandos lógicos, abstratos, que utilizam o meio físico para serem

54 Durante as aulas deste semestre, uma aluna descobriu uma versão *on-line* do Kturtle: <https://www.rollapp.com/app/kturtle>. Com isso, aqueles alunos com maior dificuldade na experiência de programação puderam saltar a etapa do contato com o Linux. Em virtude do tempo diminuto, visto que a disciplina de 60h foi oferecida em 45h, acabei concordando com essa estratégia.

escritos mas não são palpáveis, são observáveis apenas por sua lógica. Exatamente o que se pode dizer da linguagem, por exemplo a linguagem verbal sonora (língua oral): o som é apenas o meio físico pelo qual o verbal se manifesta, pois a linguagem verbal poderia ser também visual, como na língua escrita, sem alterar seu conteúdo.

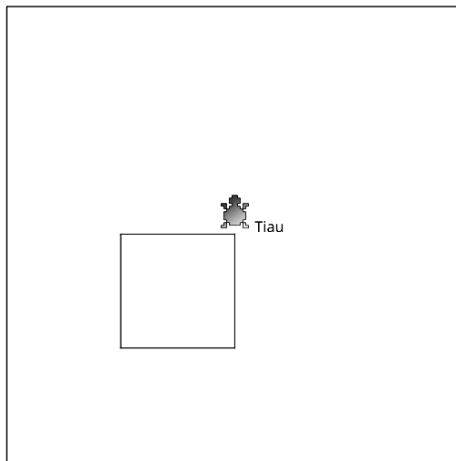


Figura 46: Desenho do quadrado feito no Kturtle com a sequência de comandos de exemplo.

c) Isso é correr o risco

Por mais simples que pareça fornecer comandos para a tartaruga do Kturtle, a tarefa do segundo exercício pode ser bem árdua para quem nunca programou: desenhar determinadas letras na área de trabalho da tartaruga sem utilizar o comando `print`, comando este que permitiria digitar na tela do Kturtle. A dificuldade leva a uma grande perturbação da ordem estabelecida, no que tange à relação

entre o aluno e a máquina, o computador: nesses dois exercícios, na prática, pretende-se perturbar o aluno forçando-o a resolver, de forma não usual, problemas relativamente simples. Isso é feito com pinceladas de gamificação, já que o tom quase pueril das tarefas (jogar um jogo, desenhar palavras) busca motivar o aluno a partir de um desafio.

Esse é o começo de um trabalho com uma turma de Pós-graduação em Estudos Linguístico, na área de Letras: proponho agora checar rapidamente a mesma proposta num trabalho de produção e leitura de textos para a graduação.

7.4. Oficina on-line de Leitura e Produção de Textos

Este texto foi escrito a partir de minhas próprias orientações fornecidas aos alunos no começo do semestre para situá-los na disciplina. São turmas interdisciplinares, com estudantes provenientes de diferentes cursos da UFMG, de diferentes áreas do conhecimento, e sempre começamos sem ter ideia da composição exata da turma nesse sentido. De 2009 a 2011, era uma única turma com 500 alunos. Hoje, após reformulações que atendem melhor à carga horária dos professores, são 4 turmas de 125 alunos. Todas contam, além do professor, com tutores de pós-graduação e monitores de graduação na orientação dos alunos e avaliações das tarefas. Aplico esta metodologia desde o segundo semestre de 2010, evidentemente melhorando-a a cada semestre.

a) Sobre gêneros textuais digitais

Gosto do fato de ser totalmente *on-line*: quanto mais escrito, melhor! Esta é a palavra de ordem da metodologia Texto Livre quando aplicada à escrita acadêmica. Alguns poucos vídeos, *podcasts* e/ou montagens de voz e slides são utilizados para dar maior fluência às aulas. Esse trabalho com voz e imagens é coadjuvante e serve para explicar alguns conteúdos, mas sempre disponibilizo, concomitantemente, uma versão escrita dessa explicação. Por que? Simples: trata-se de *leitura e produção escrita* de textos acadêmicos.

Hoje em dia lemos e escrevemos o dia inteiro, em mensageiros instantâneos, em redes sociais, no computador ou no celular. A escrita precisa ser ágil e nem sempre isso ajuda na escrita acadêmica, pois nos leva a minimizar a escrita a ponto de resumir até mesmo as palavras (vc no lugar de você, por exemplo).

Ainda que a conversa instantânea nos ocupe grande parte do tempo, continuamos capazes de passar de uma notícia para uma mensagem num mensageiro instantâneo sem piscar, pois, desde o início de nossa formação como falantes da língua materna, temos contato constante com diferentes gêneros textuais, de modo que usar um chat e, em seguida, escrever uma monografia não deveria ser um problema por si só. Todos nós sabemos falar com uma criança de 2 anos, com o atendente da padaria, com nossos pais e com um professor, por exemplo. Saber falar significa ter a sabedoria de aplicar o gênero correto ao contexto correto em

inúmeras situações. Existem diversas formas de abordar a questão do gênero; prefiro tratar disso de uma forma gaiata, sem dar nomes a diferentes gêneros; prefiro viver com a turma, na prática, os gêneros que nos interessam na disciplina, desde o mais coloquial, que vai acontecer em encontros num chat escrito, até o mais formal, que será aquele realizado no artigo final a ser publicado em anais.

b) Aula na rede é inovação?

Respondendo a este subtítulo: nunca experimentei ter aula deitada numa rede, deve ser bem gostoso... Mas não é dessa rede que estou falando, claro. Estudar assim, mergulhado na escrita digital e sua variedade de gêneros, pode até parecer, mas não é uma inovação, pois segue a linha que a Pedagogia Crítica (ou do Oprimido, ou da Autonomia, como quiserem) já vem seguindo desde a década de 70, bem paulofreiriana.

O que talvez seja novidade é o uso da tecnologia e do Software Livre - sua cultura, seus princípios e suas comunidades - para realizar o que, na década de 70, era feito levando-se a realidade concreta para a sala de aula: galinhas, tecidos, receitas em papel, enxada e mudas de árvores, dentre centenas de outras opções.

Como expliquei anteriormente, a equipe é formada pela professora (eu), responsável pelo design instrucional, pela orientação das tutoras e monitoras (na Letras, em geral, meninas) e das avaliações, além da participação nas Comissões Organizadora, Científica e Editorial do UEADSL.

O trabalho, exceto por um ou outro encontro presencial, é totalmente realizado a distância.

Os tutores, estudantes de pós-graduação, são responsáveis principalmente, pela produção relativa às etapas do UEADSL, as quais serão detalhadas mais adiante, bem como por tarefas essenciais da instrumentalização previstas na disciplina. Além disso, são responsáveis por trazer oportunidades de acesso a recursos educacionais para a escrita acadêmica, colaborativa ou escrita em geral. Os monitores, estudantes de graduação, são responsáveis pelo atendimento aos fóruns de socialização e organização e verificam algumas das atividades avaliativas. Também são responsáveis pelo cálculo de frequência e por acompanhar a participação dos alunos na plataforma de eventos.

Essa sala de aula é digital e está na rede: a metodologia do risco busca aproveitar isso para abrir novas possibilidades, não só por usar recursos da rede e digitais para realizar tarefas, mas também para nos colocar numa situação em que o trabalho feito na sala de aula não será mais dirigido ao professor e, sim, a pesquisadores, professores, estudantes e outros interessados nos temas que forem desenvolvidos, por meio da apresentação do trabalho final num evento on-line. Desse evento, aberto e gratuito, participam, a cada semestre, mais de mil pessoas (em alguns semestres, mais de duas mil), com alunos-autores, professores-pareceristas e coordenadores-de-mesa-pareceristas provenientes de diferentes universidades espalhadas pelo Brasil. É aí que entra o UEADSL.

7.5. Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre

O UEADSL, Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre, é um evento acadêmico diferente, pois, utrapassando a concepção comum desses eventos, consistindo em palco para apresentação trabalhos, tem como objetivo o aprendizado de diversas práticas acadêmicas. Note bem: não só pelos alunos-autores, mas por todos os envolvidos. A Comissão Científica, por exemplo, é formada pelos professores, orientadores e tutores responsáveis por turmas de alunos-autores. Os membros dessa comissão aprendem facetas da vida acadêmica para as quais não basta ter estudado numa faculdade para conhecer.

Somente são aceitas inscrições de alunos pertencentes a essas turmas. Todo semestre somos questionados sobre isso, uma regra que beira a disparate no contexto dos demais eventos acadêmicos. Mas os outros eventos não foram feitos para ensinar e aprender os meandros da vida acadêmica, este sim. Poderíamos dizer que, no UEADSL, importa a forma, não o conteúdo, mas isso não condiz com a realidade. A forma, assim como os gêneros textuais, são vistos como recursos de empoderamento do sujeito no meio universitário, ou seja: não basta ter o que dizer, é preciso saber como dizê-lo, e vice-versa.

Uma das características mais importantes do UEADSL é sua abertura total à interdisciplinaridade. Por exemplo, já tivemos turmas de Computação, Letras, Educação e Nutrição na mesma edição do evento, com trabalhos

específicos de suas áreas, tanto teóricos quanto apresentando resultados de experiências práticas.

Assim, é esperado que o aluno sinta-se à vontade para propor, como trabalho de final de curso nessa disciplina de escrita acadêmica que foi tema de subtópico anterior, um trabalho que possa valer para seu currículo, ou seja, adequado a seu curso, desde que inédito, feito por seu grupo conforme orientado pelo professor. Desse modo, o UEADSL consagra a interdisciplinaridade não só como horizonte louvável para a pesquisa científica, mas também como recurso para integração de turmas tão díspares como essas de Oficina de Textos e seus alunos de diferentes cursos de graduação e áreas do conhecimento.

Outra faceta importante do UEADSL é que, embora seja ele mesmo um recurso educacional aberto, o professor que vem juntar-se a nós é totalmente livre para trabalhar como achar mais adequado a cada disciplina e turma de alunos. Essa liberdade resulta de um processo de adaptação do evento, em virtude da participação de turmas *sui generis*, tal como as turmas trazidas pelo professor Carlos Castro (UFVJM) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, cujas aulas fogem completamente ao calendário semestral corriqueiro nas universidades brasileiras. No modelo atual, não há um modelo a seguir, apenas sugestões e um mínimo de prazos que viabilizam o evento.

Até o primeiro semestre de 2018, somente aceitávamos inscrições de turmas de alunos de Graduação e Pós-Graduação, portanto as diretrizes aqui expostas são relativas a este tipo de participação. Próximos ao UEADSL2018.2, podemos adiantar que está em curso uma

primeira experiência que visa incluir o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a EJA e uma roda de conversas entre educadores, experiência que, se bem sucedida, ampliará sobremaneira os gêneros, autores e público do evento.

a) Escrita colaborativa

Trabalhamos com a escrita colaborativa dentro dos grupos de alunos, assim como entre alunos e professores. Numa disciplina *on-line*, trabalhos em grupo não são uma prática comum, já que se espera o máximo de liberdade de cada aluno em termos de horários e dedicação. Acontece que o trabalho em grupo tende a enriquecer o processo, tanto pelas discussões temáticas quanto pela necessidade de engajamento e busca criativa por soluções que transformem a distância da educação numa proximidade proveitosa entre pessoas que, fora desse contexto, possivelmente jamais se encontrariam.

Para que a escrita colaborativa funcione, os elementos essenciais são aqueles mesmos elencados sobre a criação de grupos por professores, a partir das experiências do Texto Livre, no sub-capítulo 6.1: i) respeito à individualidade mantida a importância da coletividade, ii) princípios para reger as atitudes dos membros do grupo, engajando-os na proposta, iii) ferramentas eficientes de comunicação e trabalho e iv) responsabilidade.

Assim, a disciplina aproveita a plataforma Moodle, na qual está baseada, utilizando plugins que reforcem a comunicabilidade e indicando links para opções livres de

softwares para o trabalho colaborativo. Além da escrita dos artigos produzidos colaborativamente para serem apresentados no evento, o próprio evento é um momento de escrita colaborativa, entre congressistas (público em geral), coordenadores de mesa (professores e estudantes de pós-graduação, previamente selecionados), autores e professores-orientadores, além dos membros das comissões Organizadora, Científica e Editorial do evento.

O Editorial é escrito de forma colaborativa pelos professores envolvidos: uma breve introdução faz o balanço do evento e é assinada pela coordenação do evento. Em seguida, são arrolados os trabalhos publicados, cada qual com uma descrição de autoria do professor cujo aluno é autor do artigo em questão. A experiência da escrita do Editorial é, para a grande maioria dos professores envolvidos, inédita, já que se trata de um gênero pouco usual mesmo entre escritores acadêmicos experientes.

A interação do público com os autores é feita via comentários escritos, motivo pelo qual os certificados de participação requerem uma quantidade mínima de comentários. Essa exigência, por sua vez, resulta numa participação mais ativa do público: se, num evento presencial, ao final de uma comunicação observa-se, em média, uma ou duas trocas de pergunta/resposta entre autor e público, no UEADSL essa troca alcança uma média de 10 perguntas seguidas das respectivas respostas.

b) Observações institucionais do UEADSL

O UEADSL é um jogo, mas não é brincadeira: as Comissões são devidamente qualificadas, os certificados são válidos, com a chancela da FALE/UFMG, e a publicação nos Anais é uma publicação oficial, com ISSN.

Os certificados são distribuídos conforme o tipo de participação: apresentação de trabalho para os autores, quantidade de pareceres para os pareceristas, coordenação de mesa, editoração dos Anais, Organização do evento, soluções de TI, participação da Comissão Científica e outros papéis que possam aparecer em edições específicas. Além disso, todos os participantes com o mínimo de comentários determinado pela Organização recebem certificado de 15h de participação. Por serem válidos, os certificados podem ser usados pelos estudantes para obter créditos e para incrementar o currículo de cada um, junto com a publicação do trabalho completo em Anais.

Desde a primeira edição até 2017 o evento funcionou numa plataforma adaptada pela equipe do Texto Livre às necessidades de seus eventos *on-line* (MATTE et al, 2014), com alterações feitas a cada nova edição durante a utilização no evento em curso. Embora esse processo tenha contado com a vantagem de uma estreita e intensa relação entre a equipe de TI e a equipe de Betatesters (usuários que testam o sistema em situações de uso real), não foi possível manter uma mesma equipe o tempo todo, pois a maioria do trabalho era voluntária, com pouquíssimas bolsas tendo sido recebidas para esse fim em curtos períodos nos 8 anos de realização do evento. Em decorrência disso, o número de

colaboradores com conhecimento integral do software, chamado por nós de PapersWP e PapersEvidosol, respectivamente para o UEADSL e para o EVIDOSOL, em 2017 estava restrito a duas pessoas, esta que aqui escreve e o nosso diretor de software Hugo Leonardo Canalli.

Nessa época já prevíamos que chegaria o momento em que manter compatível, esse software, com a evolução das tecnologias que ele utilizava, seria praticamente impossível. Não tendo conseguido verba para a empreitada de refazer 8 anos de trabalho em poucos meses e nem, tampouco, encontrado um software para gerenciamento de eventos que desse conta da complexidade, principalmente, do UEADSL, quando esse momento chegou, no início de 2018 e com o grupo já engajado no UEADSL2018.2, ficamos sem opções. A solução foi tentar aplicar a ideia de Thalita Santos Felício de Almeida, coordenadora do UEADSL2016.2, que consistia em transformar o Moodle numa plataforma de eventos. Decidiu-se levar a experiência por dois anos antes de avaliar a real viabilidade dessa opção, de modo que, mesmo com uma edição do UEADSL já realizada no Moodle, ainda não podemos prever qual será o destino do evento em termos de suporte tecnológico.

Esse, que parece um problema puramente técnico, é, no entanto, um problema que afeta diretamente o professor e o aluno que frequentam o evento, pois é inegável a enorme variação nas habilidades computacionais, não só entre diferentes turmas, mas também entre alunos da mesma turma e entre professores da mesma instituição, como foi possível observar pelos relatos que nos chegam, de forma espontânea ou estimulada, a cada semestre.

Para dar conta dessa diversidade, apostamos na criação de tutoriais e mensagens de orientação para todo tipo de atividade, de todas as comissões e de todos os papéis passíveis de serem ocupados por participantes do evento, sempre preocupados com a usabilidade que, agora, no Moodle, é prejudicada pela falta de recursos específicos para eventos online, sejam eles síncronos, como parte das apresentações do EVIDOSOL, ou assíncronos, como no UEADSL. A maioria desses tutoriais está disponível no repositório do UEADSL: <http://ueadsdl.textolivre.pro.br/arquivos>, com licença Creative Commons By-Sa (caracterizando-os como REA) e com livre acesso.

c) Escrever e revisar: etapas avaliativas

Como recursos específicos da escrita acadêmica, minha proposta para a disciplina de escrita acadêmica trabalha com esquemas (estrutural, para uma visão sequencial do texto, e de ideias, para uma visão das relações conceituais em constelação, do texto como um todo), assim como questionários bem simples que visam elucidar a questão dos gêneros textuais e acadêmicos, não de forma classificatória, mas, antes, de forma lógica.

O trabalho de revisão é essencial, pois é na troca de saberes, a qual ocorre no ir e vir dos textos, que a competência de leitura e escrita será trabalhada, durante um processo de construção o qual se desenrola durante o semestre todo (Figura 47).

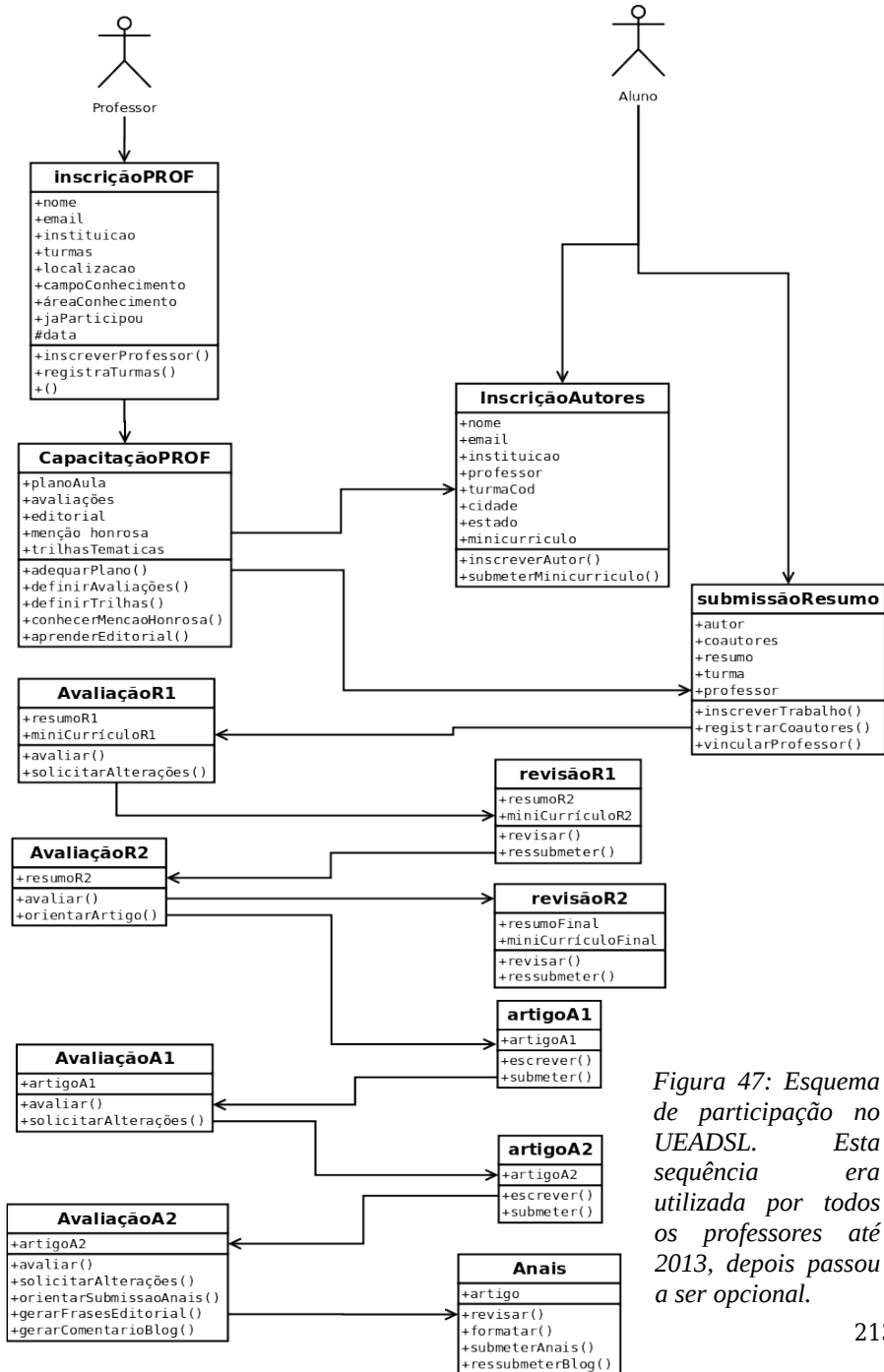


Figura 47: Esquema de participação no UEADSL. Esta seqüência era utilizada por todos os professores até 2013, depois passou a ser opcional.

Esse evento, embora não tenha sido criado somente com esse fim, começou com turmas gigantes dessa disciplina, de modo que todo professor hoje, mesmo de áreas distantes, como as Exatas, pode aproveitar os recursos e sugestões em seu trabalho no UEADSL.

A Oficina de LPT (leitura e produção de textos), segundo a metodologia aqui empregada, possui 3 tipos de tarefas:

- tarefas de participação: visam a i) questões técnicas, como formação de grupos, ii) questões de socialização, como as apresentações pessoais, iii) questões de organização. ;
- tarefas em geral: são tarefas de instrumentalização, como aprendizagem dos tipos de esquemas;
- tarefas do UEADSL: correspondem às diferentes etapas de construção em diferentes aspectos do trabalho final, de minicurriculo a artigo publicado em Anais.

As tarefas em geral, de instrumentalização e capacitação, são entregues e avaliadas no Moodle, no próprio ambiente da disciplina. São tarefas relativas a coleta de dados na internet, esquemas, escrita e revisão de textos em geral e produção de textos para referências (fichamento). A maioria desses produtos (ou talvez fosse melhor chamar de subprodutos) está encadeado na disciplina de forma a permitir que alcancemos a excelência no conjunto, com resultados que valem a pena publicar e ostentar em nosso currículo.

Como o limite de tempo da disciplina e para participação no evento é bem apertado, o UEADSL possui um esquema de produção e revisão que é, se não o máximo possível de trocas, uma meta bastante ousada (Figura 47). Eu procuro seguir o esquema à risca na disciplina de produção de textos, mas em disciplinas teóricas prefiro adequar as trocas ao andamento da disciplina.

Foi pensando nessa minha prática que dividimos as disciplinas, no UEADSL, em três tipos: teóricas, práticas e oficinas de produção textual, retornarei a isso mais adiante.

d) Mais sobre as avaliações

Cada uma dessas etapas, por outro lado, é avaliada e recebe um parecer circunstanciado, com sugestões e uma nota, incentivando a reescrita.

Somente na última etapa o artigo passa pelas mãos de outra pessoa além do professor: um parecerista externo, o qual será o coordenador de mesa do trabalho durante o evento e provê também um parecer circunstanciado indicativo da revisão ainda necessária, e, ao ser submetido a publicação nos Anais, por um membro da Comissão Editorial. Essa avaliação externa, contudo, não é obrigatória, podendo o professor, ele mesmo, dar a nota final dos trabalhos de seus alunos.

Os pareceristas externos são professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação da área dos trabalhos, que se inscrevem como coordenadores de mesa e participam da

última avaliação do artigo antes da publicação no evento. Convidados pelos próprios professores envolvidos, ou atendendo à chamada que fazemos semestralmente, aberta a todas as universidades brasileiras, são pessoas cujo maior interesse é promover uma elevação no nível dos debates a partir de sua experiência e, para isso, trazem considerações relevantes para os autores, coordenando e motivando a discussão com o público durante o evento.

Finalmente, no caso dos Anais, a avaliação pela Comissão Editorial estará focada na formatação, tendo como premissa que os trabalhos aprovados já passaram por uma série de avaliações. Nossos Anais usam o mesmo sistema de publicação de periódicos que é recomendado pela CAPES e pela ABNT, o SEER, o qual é utilizado em uma parcela substancial dos periódicos científicos brasileiros.

As etapas avaliativas do UEADSL, como se pode notar por sua descrição acima, foram elaboradas de forma a poder compor o quadro de notas da disciplina, conforme o desejo do professor e a adequação à disciplina.

No que concerne ao que passamos a chamar de Anfiteatro – o palco das apresentações de turmas de Graduação e Pós-Graduação –, os trabalhos apresentados são, preferencialmente, pequenos artigos de 4 a 6 páginas. As normas para esse tipo de produção são:

- Trabalhos individuais ou em grupos de até 5 integrantes: esse item é definido pelo professor com os estudantes, a Organização não interfere nessa decisão;

- Artigos de 4 a 6 páginas, incluindo as referências: se houver necessidade de anexos, estes podem ser enviados em separado, no formulário de submissão;
- Resumos de cerca de 100 palavras;
- Entre 4 a 6 palavras-chave;
- Minicurrículo com cerca de 50 palavras, publicado no Perfil do usuário na plataforma de eventos;
- Utilização do arquivo "Modelo de artigo para o UEADSL" para a produção do artigo, respeitando a formatação existente (Figura 48);
- A nota de corte, referente à última recebida antes do evento, a partir das experiências relativas à participação de professores nas 3 edições, de 2016.2 a 2017.2, passou de 60 para 70%.

As avaliações, que, com o software desenvolvido pelo grupo aconteciam todas no evento, passaram a ser realizadas no ambiente de cada turma pelo professor, exceto a avaliação final, enviada para pareceristas externos se o professor julgar adequado.

Para a correção do artigo, disponibilizamos um formulário próprio para correção, com critérios definidos pela Comissão Científica e passível de alterações a cada semestre, conforme as necessidades apontadas pelos professores participantes, ou seja, na fase de definição de critérios, o professor poderá solicitar a adequação do formulário às necessidades da disciplina de origem dos alunos.

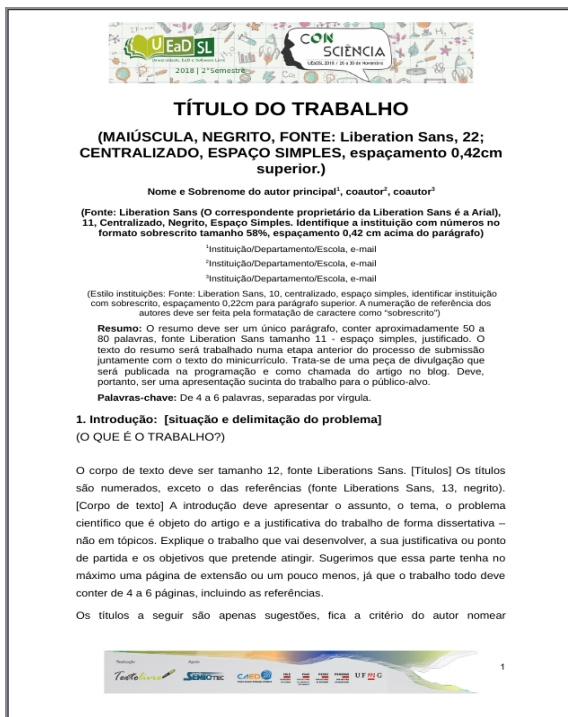


Figura 48: Primeira página do modelo de formatação de 2018.2, criada no LibreOffice, com imagens editadas no Gimp e usando Fontes Livres, como a Liberation Sans. O texto é uma reedição, de modelos anteriores, criados por Ana Matte/2011, Josiane Cani Brunetti/2014 e pela equipe do CAED/2016, atualizada pela equipe do Texto Livre.

Os trabalhos são agrupados segundo trilhas temáticas que contemplam assuntos relacionados à tríade temática do evento e incluem temas mais específicos provenientes do conjunto dos trabalhos submetidos. As palavras chave, além de auxiliar nessa distribuição, são utilizadas para "espalhamento na rede", ou seja, alimentam os sistemas de buscas, como o Google ou o Duckduckgo, com informações que podem atrair público externo para o evento; a

experiência mostra que isso realmente funciona, inclusive nos intervalos entre as edições.

Os gêneros acadêmicos com maior possibilidade de trabalho no evento com os alunos são resumos, palavras-chave e artigos, mas também resenhas, apresentações de slides, dentre outros além de normas de formatação, incluindo ABNT.

No esquema original de produção, esquematizado na Figura 47, destacam-se dois tipos centrais de textos, que serão trabalhados conforme o tipo de disciplina: o resumo e o artigo. Os tipos de disciplinas podem ser assim definidos:

- a) disciplina teórica cujo trabalho deve focar a teoria;
- b) disciplina que visa a produção textual propriamente dita;
- c) disciplina de aplicação de teoria.

Podemos definir melhor tais tipos se pensarmos no produto almejado pela disciplina.

- a) **Resumo a partir do objeto:** quando o professor-parecerista quer discutir uma temática conceitual, especialmente de forma crítica, sugerimos que o ponto de partida seja o objeto. Nesse caso, o resumo deve apresentar o objeto, indicar o tipo de análise que pretende fazer e quais as hipóteses iniciais. A avaliação, neste caso, vai analisar:
 - i. se o objeto pertence ao escopo temático visado,
 - ii. se o tipo de análise proposto é promissor para o objetivo do trabalho

- iii. se a extensão do trabalho está adequada aos limites temporais do evento e da disciplina.
 - iv. se título, resumo e palavras-chave estão em sintonia.
- O professor, além de retornar sua impressão sobre cada um desses pontos, vai orientar o aluno a fim de adequar sua proposta, se necessário, e orientar também como escrever o resumo para o evento, o que deve aparecer e o que não precisa.
 - EXEMPLO: numa disciplina de pós, teórica (semiótica) e de caráter avançado, tomei como temática a questão do cyberbullying. No resumo inicial os alunos apresentaram os objetos que escolheram para analisar e disseram que parte da teoria acharam que seria proveitosa para a análise. O formato de resumo ainda não foi exigido nessa fase inicial e, inclusive, optei por aulas no chat para que os grupos apresentassem suas propostas, de forma que o debate das propostas pudesse complementar minha avaliação do resumo inicial.
- b) **Resumo com foco na escrita:** quando o professor quer trabalhar a produção textual propriamente dita, sugerimos temas livres, dentro da temática do evento que pode, inclusive, ser ampliada, pois assim os alunos-autores vão ter mais opções e decorrente maior envolvimento. Nesse caso, o resumo já deve ser apresentado no formato clássico, seguindo as regras gerais de

produção de resumos e as normas do evento, a fim de permitir desde o início que o professor trabalhe com esses aspectos formais da escrita acadêmica. A avaliação vai analisar:

- i. se a proposta está bem apresentada e, o resumo, adequado ao gênero: o que vai ser apresentado, como se chegou a tais resultados e qual a conclusão do trabalho, ou tese que será defendida com base em seus achados. Deve ser redigido no passado, porque sempre que submetemos um resumo, é para ser publicado depois do trabalho ter sido feito, mesmo que ele ainda seja uma promessa.
 - ii. se o texto está claro e bem escrito
 - iii. se apresenta problemas gramaticais recorrentes, que devam ser estudados extraclasse (defendemos essa orientação em oficina de textos)
 - iv. se título, resumo e palavras-chave estão em sintonia.
- O professor, em sua avaliação, vai dar exemplos e instruções no sentido do aluno melhorar seu texto - e sua proposta, se necessário. Pode também estimular o aprofundamento da abordagem ou sugerir rumos interessantes que poderiam fazer parte da proposta.
 - EXEMPLO: Na oficina de leitura e produção de textos começo o semestre com leituras complementares sobre os temas do evento, sempre leituras provocativas, criando um clima de debate. Os temas polêmicos são ótimos para isso, por isso acabo sempre tocando nas questões do ensino a distância e

do software livre na universidade. Utilizando as ferramentas por mim indicadas, os alunos constroem seu texto, que vou avaliar como resumo acadêmico (escrita formal, formato do texto, apresentação e organização do conteúdo), como proposta de pesquisa (de onde virão os dados, como serão trabalhados, se cabe na dimensão do trabalho) e como peça de divulgação científica (título e resumo devem fazer o leitor querer ler o texto completo).

- iii. **Resumo a partir da teoria:** quando a disciplina é teórica, o trabalho a ser apresentado no UEADSL deve ser aplicação da teoria sobre um objeto num dos temas de interesse do evento. Mas no segundo mês de aula não dá pra escrever um resumo completo, então o espaço deve ser destinado a apresentar sinteticamente uma proposta de trabalho de aplicação. Nesse caso, o que se pede, para o resumo na etapa R1, é que os alunos apresentem um objeto que desejam analisar e expliquem porque acham que esse objeto é adequado à análise teórica que pretendem fazer, ou seja, procurem justificar a escolha com base na teoria. A avaliação vai analisar:
 - i. se a assimilação da teoria após um mês de aula está no caminho certo
 - ii. se o objeto vai permitir focalizar os pontos da teoria que serão trabalhos durante o semestre
 - iii. se a extensão do trabalho está adequada aos limites temporais do evento e da disciplina.

iv. se título, resumo e palavras-chave estão em sintonia.

- O professor vai, na avaliação, orientar os estudos da teoria para seguirem a rota esperada, sugerir indicações para escolha de outro objeto ou um recorte deste para adequar à análise esperada e fazer sugestões para os procedimentos nas etapas seguintes.
- EXEMPLO: na disciplina de semiótica começo apresentando uma visão geral da teoria e de todos os tópicos que serão tratados. Isso dura o primeiro mês de aulas e fornece aos alunos uma base para fazer sua proposta. Ao avaliar as propostas, posso corrigir algum erro conceitual percebido e orientar as próximas etapas do trabalho, inclusive com sugestões sobre os tópicos teóricos mais produtivos para o objeto escolhido. Não faço restrições outras sobre os objetos além da possibilidade de apresentação no evento, considerada a temática.

Orientamos os professores a, sempre que possível, realizar a escrita e reescrita de cada um dos tipos, o que resulta em 4 etapas de produção: resumos R1 e R2 e artigos A1 e A2. Conforme o tipo de disciplina, a orientação para cada produção é diferenciada, como se pode ver nas Figuras 49 (fase R1), 50 (fase R2), 51 (fase A1) e 52 (fase A2). Observe que, para cada tipo de disciplina, sugerimos um objetivo específico por parte do professor e, para o aluno, um plano de trabalho que torne possível alcançar tal meta.

Texto Livre: pensemeando o mundo

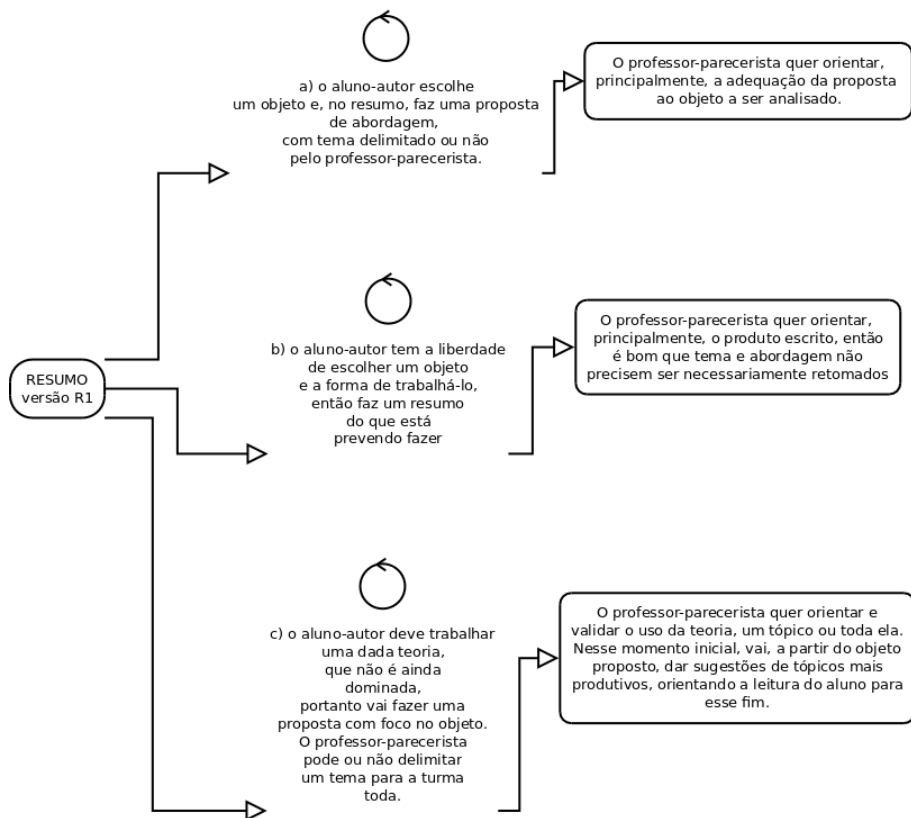


Figura 49: Este esquema para a produção da primeira versão do resumo para o UEADSL mostra que o resumo aqui ainda é tratado como proposta e receberá uma atenção maior ou menor para a questão do gênero resumo conforme o tipo de disciplina em jogo.

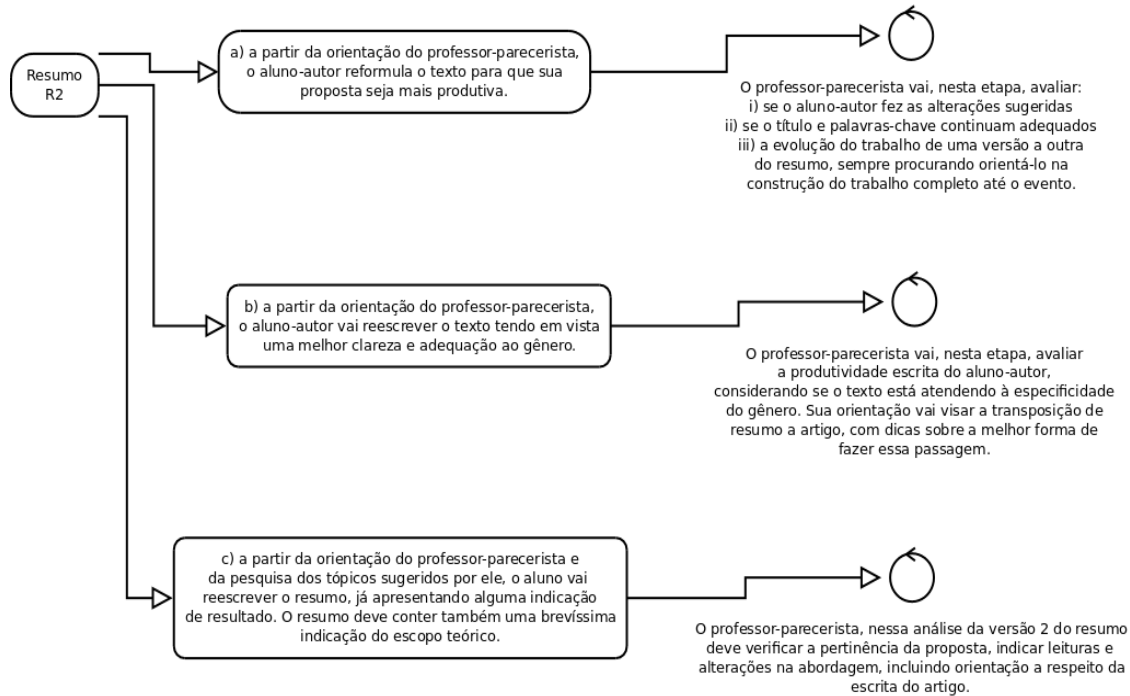


Figura 50: Neste esquema, relativo à produção da segunda versão do resumo, mostra uma maior preocupação formal com o gênero, em todos os tipos de disciplina, com ligeiras diferenças de metas e propostas entre elas.

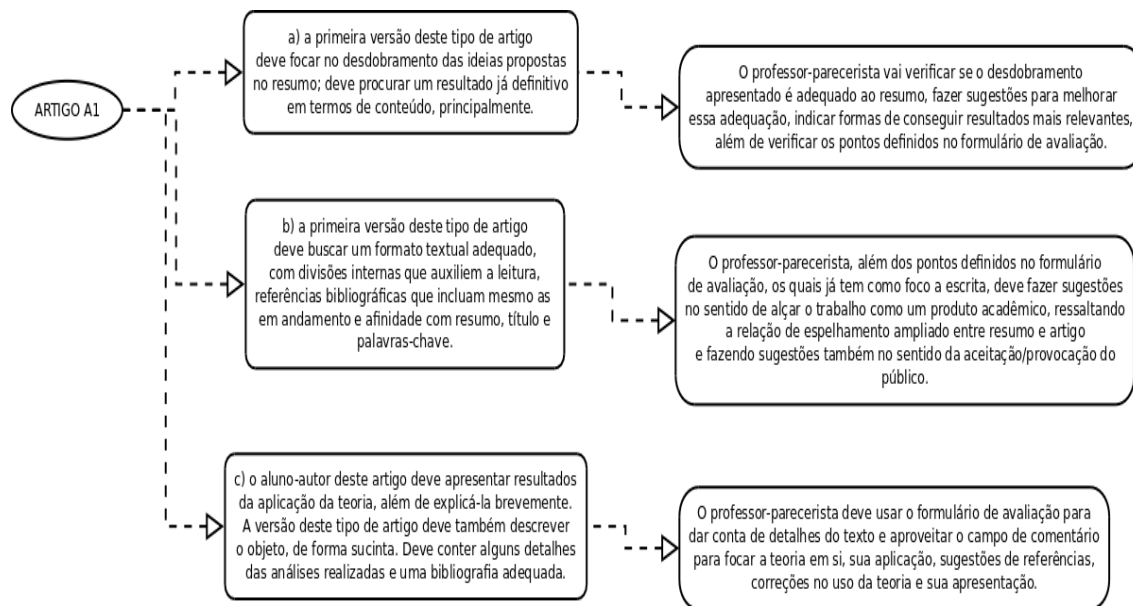


Figura 51: Tal como paraa primeira versão do resumo, este esquema de produção da primeira versão do artigo é mais flexível entre os tipos de disciplinas, com metas díspares.

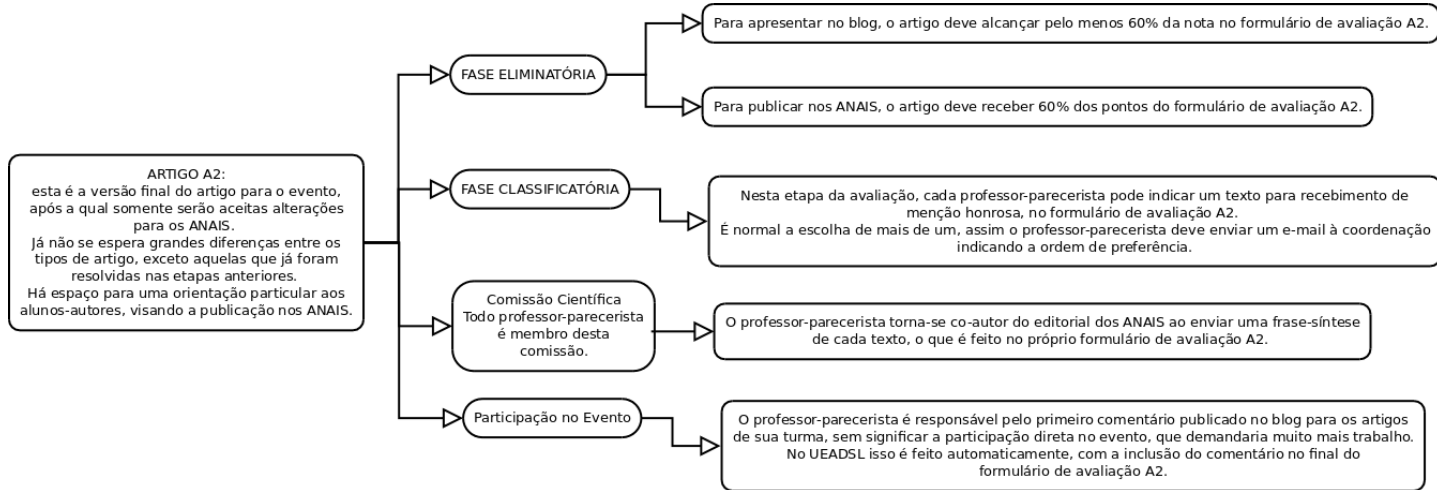


Figura 52: A última versão do artigo já deve estar de acordo com o gênero e com as formas do evento. Nesta etapa já não há diferenciação quanto às metas: o produto artigo é o foco para todos.

e) O professor-aprendiz

Qual a participação do professor? O objetivo principal do UEADSL é nos propiciar - estudantes e professores - uma experiência como personagens importantes num evento acadêmico. Enquanto os alunos vão descobrir-se como autores no processo, os professores ganham o status de Membros da Comissão Científica do evento. Isso significa que compartilham entre si a responsabilidade pela qualidade do UEADSL.

Evidentemente, ganham o mérito por assumir esse papel, tão importante em qualquer evento. E quais são suas responsabilidades?

- Definir temas e palavras-chave da edição da qual participam.
 - Isso determina que tipo de evento vai acontecer, pois define as temáticas que o UEADSL vai comportar no respectivo semestre.
 - Determina também as áreas de interesse para convidados e influencia a dinâmica de divulgação.
 - A indicação de temas e palavras-chave, por cada professor, deve necessariamente satisfazer a disciplina e a turma de alunos que está trazendo para o UEADSL: é assim que você vai permitir a eles trabalharem os conteúdos desejados nas diversas etapas do evento.
- Auxiliar com a lista de convidados, podendo sugerir nomes de seu interesse. Como em muitos congressos

acadêmicos, é da Comissão Científica que saem os pareceristas dos trabalhos. Diferente dos eventos tradicionais, no entanto, aqui o parecerista atua exclusivamente com seus alunos e é o único responsável pela avaliação dos trabalhos deles em todas as etapas.

- Isso garante que os trabalhos recebam uma avaliação condizente com os propósitos de sua disciplina e não fiquem restritos a avaliações genéricas de redação.
- Isso também dá unidade aos trabalhos de seus alunos, o que é importante mesmo que essa unidade seja muito diferente das outras que envolvem os outros professores pois dá espaço a uma diversidade altamente desejada no evento, tanto de temas como de objetivos didáticos.
- Garante também que as avaliações não exijam mais nem menos do que você almeja, o que poderia prejudicar seus alunos por exclusões indevidas ou orientações insuficientes, respectivamente.
- Ao acompanhar as etapas avaliativas, o professor ganha uma ferramenta ímpar para uma avaliação da evolução dos trabalhos, que permite uma orientação particularizada para cada caso.
- O professor pode optar por indicar pareceristas de sua confiança para os trabalhos de seus alunos, se preferir. Mesmo nesse caso ele deve entrar na Comissão Científica como responsável por seus alunos.

- Desde 2011 o UEADSL concede menções honrosas aos melhores trabalhos. Ninguém melhor do que a pessoa que acompanhou a construção do trabalho para decidir quem merece menção honrosa, por isso o parecerista, na última avaliação, deve fazer essa indicação.
 - O número de Menções Honrosas depende do número de alunos e disciplinas envolvidos no evento.
 - No mínimo, cada professor tem direito a uma indicação. Isso significa que, no mínimo, um aluno seu receberá o prêmio.
 - A lista de indicações para Menção Honrosa será considerada no momento da decisão sobre a indicação do público, evitando que um trabalho mal avaliado possa receber esse prêmio.
- O professor participa da escrita do editorial dos Anais. Não é comum um pesquisador ou docente universitário que já tenha escrito um editorial, o que é privilégio de poucos, afinal o autor do editorial mostra, publicamente, ter um conhecimento global que raras pessoas possuem sobre uma publicação.
 - Na etapa avaliativa final, o formulário vai solicitar que o professor-parecerista escreva uma frase-síntese do artigo (veja o tópico específico para maiores detalhes), a qual será utilizada pela coordenação da comissão para compilar o Editorial.
 - O editorial, portanto, terá seu nome dentre os autores.

- É uma publicação válida para o currículo acadêmico.
- O professor é sempre o primeiro Coordenador de Mesa dos trabalhos dos seus alunos.

E qual a contrapartida oficial a essa participação?

- Certificado de membro da Comissão Científica
- Certificado de pareceres emitidos
- Co-autoria do Editorial
- Certificado de Coordenação de Mesa

Embora eu gostasse muito de poder encerrar esse subcapítulo dizendo que, com todo o aparato de que dispomos, participar do UEADSL ou ofertar uma disciplina on-line é uma brisa... não posso, pois nem de longe seria verdade. Por isso é encantador encontrar tantas colegas que, mesmo assim, colaboram, com a certeza de que o trabalho vale muito a pena.

f) Recurso Educacional Aberto Dinâmico

O UEADSL é um REA, a sigla brasileira para Recursos Educacionais Abertos. Aberto é o recurso de livre acesso, compartilhável. Um plano de aula pode ser REA, se estiver disponível para outrém, mas se ficar estritamente nas mãos do professor que o criou, deixa de ser REA.

Comumente REAs são livros, artigos, exercícios, sequências didáticas, ou seja, materiais acabados que o professor pode

utilizar como está ou modificar para atende à sua realidade. O UEADSL, por sua vez, não é livro, mas possui livros, não é artigo, mas possui muitos artigos, não é exercício, mas pode ser usado como tal, não é sequência didática, mas pode ser a mola deflagradora de uma sequência didática.

Na verdade, o UEADSL é um processo de construção coletiva de um texto que se renova completamente a cada edição, em função dos professores-cientistas, dos coordenadores de mesa-pareceristas e, principalmente, dos alunos-autores que dele participam. Não apenas se constrói os artigos e objetos de outros gêneros acadêmicos durante uma relativamente longa caminhada colaborativa, como também o próprio acontecimento do evento é fruto de outra escrita colaborativa que dá continuidade à primeira, na forma de um debate de cada trabalho.

É por isso que passei a designá-lo como um REA dinâmico, um Recurso Educacional Aberto altamente inclusivo e interativo que produz uma comunidade de prática única a cada semestre, mesmo quando professores retornam a ela mais de uma vez, o que é cada vez mais frequente.

Bom, vamos ficando por aqui. O UEADSL ainda vai reaparecer em minhas e outras páginas, mas por enquanto, acredito, está bem representado neste volume.

Sem mais palavras

A relação entre Educação Aberta e Cultura Livre, aqui dimensionada em diferentes práxis e teorias, apresento-a somente como sementes: ainda temos uma longa trilha pela frente. Nesse momento histórico do Brasil e do mundo, sementes como essas são nosso ouro, nossa maior riqueza;, Se chegamos até onde chegamos, foi porque nunca desistimos. Portanto, mesmo sem o alarde dos eventos presenciais, ocupando salas de escolas e atordoando os arredores de mesas na hora do cafezinho, estamos aqui. Prontos para prosseguir.

Faltam apenas 10 dias para o início do UEADSL2018.2 e já sinto saudades. Esses caminhos que nós seguimos, que continuam além de nós e que frutificam tantas vezes frutos insuspeitados, são os caminhos pelos quais eu gosto de pensar o mundo e nos quais gostaria de cruzar com você, uma hora dessas, semeando Cultura Livre e Educação Aberta, agricultores de saberes e esperanças.

E agora?

Sem mais palavras... por hora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de. Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.poslin.lettras.ufmg.br/defesas/1457D.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

ARANTES, Rodrigo. A Jogada - sabedoria dos jogos para jovens visionários. Publicação independente: Brasília, 2014. Disponível em: <<http://ajogada.com.br>>. Acesso em 18 de maio de 2015.

ARAÚJO, Adelmá Lúcia da Silva. Percepções, pelo viés Fonético-Fonológico, do letramento de adulto: um estudo de caso. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2014.

BARROS, Diana L. P. de, "A Comunicação Humana" in: J. L. Fiorin.(Org). Introdução à Lingüística. São Paulo: Contexto, 2002. p. 25-53.

BARTHES, Roland. O Grau Zero da Escrita. São Paulo: Edições 70, 2006.

BUZATO, Marcelo El Koury Será que ler um robô desrobotiza um leitor? In: Trab. linguist. apl. [on-line], vol.49, n.2, 2010. URL: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200004&script=sci_arttext>. Acesso em 12/10/2012.

CALVINO, Ítalo. *Cidades Invisíveis*. São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 1991.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino./Trad. Juliana Campregher Pasqualini. *Psicologia em Estudo* Print version vol.16 no.4 Maringá Oct./Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016>.

Acesso em 19 de maio de 2018.

FERREIRA, Aurélio. B. H. *Mini Aurélio*, 7.a edição. Curitiba: Editora Positivo, 2008. p. 819.

FIORIN, José Luiz. *As Astúcias da Enunciação*. São Paulo: Editora Atica, 1996.

GREIMAS, Algirdas & COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. Tradução Alceu D. Lima, Diana L. P. Barros, Eduardo P. Cañizal, Edward Lopes, Ignácio A. Silva, Maria J. C. Sembra, tieko Y. Miyazaki. São Paulo: Ed. Cultrix, s/d.

GREIMAS, Algirdas & FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma*. Ática: São Paulo, 1993.

HJELMSLEV, Louis. *La structure fondamentale du langage. Prolégomènes a une theorie du langage*./Anne-Marie Léoard (trad.). Paris: Minuit, 1968.

KRUGER, Rainer, *Pandorga GNU/Linux, sistema operacional livre educacional*. 2011.

LARA, Gláucia M. P., MATTE, Ana C. F. *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

LOPES, Ivã Carlos. Morfologias do tempo: para uma semiótica do que (se) passa. Tese de doutoramento. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e Escrita: Uma ou duas Leituras do Mundo?* Linha D'Água, v. 15, p. 41-62, 2001.

MATTE, Ana Cristina Fricke. A respeito da construção semiótica do sentido do *Bullying* e do *Cyberbullying*. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 2-12, jul. 2012. ISSN 1983-3652. Disponível em:

<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/1712>>. Acesso em: 25 de agosto de 2018.

MATTE, Ana Cristina Fricke. Análise semiótica da sala de aula no tempo da EAD. Revista Tecnologias na Educação, v. 1, 2009. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/pal4-vol1-dez-20091.pdf>> .Acesso em 06 de novembro de 2017.

MATTE, Ana C. F. O Processo Semiótico de Comunicação. Sobre o Esquema de Comunicação de Ignácio Assis Silva. In: CASA Cadernos de Semiótica Aplicada Vol. 6.n.2, dezembro de 2008 URL: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/1206> Acesso em 12/10/2012. [2008 A]

MATTE, Ana Cristina Fricke. Uma definição informal de documentação: análise semiótica. Revista Texto Livre: linguagem e tecnologia v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textol>

ivre/article/view/15). Acesso em 27 de agosto de 2018. [2008B]

MATTE, Ana Cristina Fricke. Gostar de música: percurso de uma paixão. Significação (UTP), v. 23, p. 1-20, 2005.

MATTE, A. C. F. A escoliose de Branca de Neve: protagonistas e sujeitos. Revista do GEL, Araraquara - SP, v. 1, n.1, p. 13-34, 2004. Acesso em 6/11/2017. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/289/0>>.

MATTE, Ana C. F. Vozes e Canções Infantis Brasileiras: emoções no tempo. Tese de doutoramento. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2002.

MATTE, Ana Cristina Fricke; PEREIRA, D. R. M.; CANALLI, H. L.; ARAUJO, A. L. O. S A evolução do gerenciador de eventos para uso em eventos online: EVIDOSOL/CILTEC-online e UEADSL. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2014, São Carlos. Anais do SIED:EnPED:2014. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. v. 1. p. 1-19. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/615/314>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

OLIVA, Alexandre. Bolhatrix. Anais do Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre, vol. 1, n.o 8, 2017. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/12253>>. Acesso em 19 de agosto de 2018.

RAYMOND, Eric Steven. A Catedral e o Bazar./Tradução Eric Kohler. Original de 1999: *The Cathedral and the Bazaar*. Acesso em 25/8/2018. URL <<https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/arquivos/a-catedral-e-o-bazar-eric-raymond.pdf>>.

SERRANO, Paulo Henrique Souto Maior. Coerência entre princípios e práticas na Wikipédia lusófona: Uma análise semiótica. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Ana Beatriz B. *Mentes Perigosas nas escolas: bullying*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Ignacio A. A deixis pessoal. Tese de doutoramento. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1972.

SILVA, Ignacio A. Figurativização e metamorfose. O mito de Narciso. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

VALÉRY, Paul. O homem e a concha. In: *Varietades*. Iluminuras: São Paulo, 1991.

XHARDEZ, Verónica. Producción voluntaria de Software Libre: representaciones sociales sobre los recursos en juego. Un estudio de caso argentino. In: *Anais do Workshop de Software Livre*, 2012. Acesso em 20/3/2017. URL <<http://wsl.softwarelivre.org/2012/0005>>.

ZILBERBERG, Claude & FONTANILLE, Jacques. *Tensão e Significação*. Tradução Ivã C. Lopes, Luiz Tatit, Waldir Beividas. São Paulo: Discurso Editorial/Humanitas, 2001.

OBRAS DA AUTORA

MATTE, Ana Cristina Fricke. *Gêneros e Recursos on-line: o texto é livre? Oficina de gêneros on-line*. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. v. 1. 83p .

LARA, Gláucia Muniz Proença, MATTE, Ana Cristina Fricke. *Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 170p.

Sobre a autora

Ana Cristina Fricke Matte nasceu em Ijuí, Rio Grande do Sul, na década de 60. Queria ser cantora e compositora, voar de asa delta e pintar o cabelo de azul. Bem, hoje, ao menos, os cabelos estão azuis ;)

Quando mudou-se para Campinas, em 83, queria fazer Letras, encantada especialmente com o professor João Wanderley Geraldi e seu trabalho na Unicamp e no Brasil. Não estava no momento certo de ir para as Letras, mas os conselhos que Geraldi lhe deu em momentos importantes de decisão sobre a carreira foram primordiais para delinear seu percurso.

Desistiu da faculdade de Letras da Unicamp por querer seguir a carreira artística e encontrou na música professores tão diferentes entre si que mudaram seu olhar sobre a docência e sobre teoria e prática musical, as quais tomaram dimensões temporais e espaciais antes insuspeitadas. Foi nesse tempo que, como iniciação científica, analisou de forma comparativa os discos do Rá-Tim-Bum e do Xou da Xuxa 6, sob orientação do mestre músico Hilton Jorge Valente, o Gogô, e da professora do IEL, Marisa Lajolo. Ainda queria ser artista, mas essa experiência de Iniciação Científica rendeu mais que uma bolsa, como veremos.

Já no final do curso de Música Popular na mesma universidade, concluiu que o palco não era o melhor lugar para ela, pois amava mesmo eram os bastidores, os estúdios profissionais ou caseiros; amava o estúdio isolado da Rádio Muda (Unicamp), onde manteve por um ano um programa

de canções infantis, muito popular na época; amava as salas de ensaios e amava compor em silêncio, entre paredes ou, no máximo, com a presença de um computador. Nunca amou o palco.

Seguiu, então, a carreira acadêmica: da Música Popular foi para a Especialização em Literatura, sob orientação de Marisa Lajolo e do mestre músico Hilton Jorge Valente, o Gogô, tendo como tema a história dos discos infantis no Brasil, tanto discos de música quanto de histórias.

Após procurar, em inúmeras universidades brasileiras, espaço para uma pós-graduação, encontrou seu lugar na Semiótica de linha francesa, orientada pelo professor Luiz Tatit no mestrado e no doutorado. Durante o mestrado, trabalhando os discos de histórias infantis brasileiros com versões diferentes das mesmas histórias em épocas diferentes, teve forte influência de Ignácio Assis Silva, da UNESP de Araraquara, o qual trouxe para sua sacola de questões importantes a epistemologia, conduzindo a autora a considerá-la essencial para qualquer trabalho interdisciplinar.

Embora o professor Ignácio, considerado por muitos o maior semioticista do Brasil, sempre apontasse que a Semiótica fosse uma teoria completa, em virtude do trabalho interdisciplinar sempre proposto pela autora, foi ele quem lhe indicou os estudos de Fonética para a continuidade do trabalho no doutorado, pois o tema do projeto almejava dar conta do que a dissertação de mestrado apenas sugeriu discretamente: a expressão de emoções na fala, um sistema semiótico até então inexplorado. Assim, continuou estudando Semiótica com Luiz Tatit no doutorado mas,

dessa vez, trabalhando em sintonia com a Fonética Acústica, com foco na figura de Plínio Almeida Barbosa, professor da Unicamp que a acolheu para um pós-doutorado na área em 2003. Foi durante o pós-doutorado que tomou contato pela primeira vez, de forma efetiva, com o Software Livre, principalmente o software de análise acústica de fala Praat e o sistema operacional Linux.

Teve a vida, claro, costurando esse trajeto com histórias incríveis e outras que nem é bom lembrar, tantas e tantas que a autora acha que já viveu umas duas vidas inteiras, pelo menos. E continua querendo mais.

Pois essa vida a levou a Belo Horizonte, cidade em que pisou pela primeira vez para prestar concurso na UFMG. Ali seu buquê de interesses passou a ter mais um molde: a área para a qual foi contratada para trabalhar. Não foi a primeira vez que deu aula de redação, a primeira experiência foi no Cursinho Preparatório para o Exame Supletivo, criado pelo DCE. Um trabalho com EJA, na verdade. Ter entrado na UFMG por essa porta tornou-a o que é hoje: uma pesquisadora em Linguagem e Tecnologia, desenvolvedora e ativista de software livre, fundadora e Diretora Geral do Grupo Texto Livre, ainda apaixonada pela semiótica e, de volta às origens, apaixonada pela Educação, especialmente a paulofreiriana.

Ana Cristina Fricke Matte
acris do Textolivres.org
anacris do butiazais.com
ou só Ana,

embora Ana não seja nome, mas prefixo..
tudo bem, ela gosta de ser prefixo ;-)





Sementes de Educação Aberta e Cultura Livre

Ana Cristina Fricke Matte

Há uma aposta que poucos professores têm a coragem de fazer: como todo saber exige dedicação e insistência, a aposta será na responsabilidade do estudante: ele é o responsável por sua caminhada, pela abrangência dos seus gestos de aprendizagem, pela profundidade do seu mergulho, podendo ora nadar na superfície, ora e em determinados tópicos que lhe interessam, ir ao fundo para encontrar por lá o que ainda não se sabe, que ainda está por trazer à tona.

Neste sentido, o processo de ensino que aqui a Ana Cristina revela, analisa e deixa à disposição do leitor, aprofunda o filão da pedagogia paulofreireana, trazendo para o mundo habitado por uma comunidade nas “nuvens” da virtualidade que se concretiza como saber que cada participante internaliza e passa a carregar, mas também como generosidade de partilha de suas descobertas. Creio que nestes dois elementos concretos está a grande riqueza de uma caminhada como esta. Por isso

No ir e vir de nossos aprendizados e crenças, o sentido das coisas não está nas coisas, é socialmente construído, nem que seja por uma sociedade de um homem só...

João Wanderley Geraldi