

3. COMO EM ÁGUA

3.1. AS RELAÇÕES DISCURSIVAS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS⁵⁹

Neste capítulo pretendo contemplar as visões de diferentes autores que abordam a produção de sentidos da leitura. Parto do pressuposto de que, para se entender o curso a distância on-line como palco de uma relação discursiva entre diversos interlocutores, é preciso primeiro compreender que o suporte pode agregar sentidos ao texto, mesmo que em dimensões variadas. Suporte e texto trabalham concomitantemente na produção de sentidos da leitura.

Ao ampliar o conhecimento sobre as variáveis que perpassam o processo de relação discursiva, esta discussão possibilitará explicitar o papel dos diversos agentes envolvidos na relação autor-texto-suporte-leitor. Esta visão parte de um estudo da história dos impressos, numa análise das práticas da leitura (Chartier, 1996).

Alguns autores adotam um modelo de análise que lê os textos, ignorando os seus suportes, a materialidade do objeto impresso ou manuscrito. No entanto, outra linha de análise privilegia uma visão em que a leitura é entendida como uma prática criadora, produtora de uma polissemia. “Os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler” (Chartier, 1996:78), sendo que estas *maneiras* sofrem influência da forma como o texto é apresentado materialmente. Os diversos agentes produtivos entre o autor e o leitor intervêm nesta conformação do signo. Segundo Chartier, não existe nenhum texto fora de seu suporte, nem pode haver compreensão de um discurso, qualquer que seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao leitor.

É preciso levar em conta que as formas produzem sentidos e que um texto, estável por extenso, passa a investir-se de uma significação e de um *status* inéditos, tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação. (Chartier, 1994:13)

Desta forma, ao discutir a produção de um curso a distância, deve-se partir do entendimento da relação estabelecida entre os interlocutores e entre eles e o computador conectado à *Web*. Como viemos a perceber, a elaboração do curso a distância *Dodecaédria* não levou em conta inicialmente nossa relação com o suporte, e a dos alunos em potencial. Estando habituados ao ensino presencial, enfatizamos o conteúdo relevando a segundo plano as diferenças entre o presencial

⁵⁹ As concepções teóricas do capítulo 3 foram desenvolvidas a partir do texto: Farbiarz e Farbiarz, 2004a.

e o não-presencial. No entanto, o aluno-usuário é capaz de perceber diferenças entre o presencial e o eletrônico, pois busca em um curso on-line possibilidades de aprendizagem diferentes da presencial. Além disso, a inalienável relação do conteúdo com o seu veículo agrega novos sentidos ao curso. O texto pode ser apresentado de diferentes modos e as formas diferenciadas que os suportes vão assumindo modificam o significado dado pelo leitor. Foi neste sentido que passamos a utilizar metáforas na FIMP, relacionando material e virtual, forma e conteúdo.

3.2.

O TEXTO COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Goulemot (1996:107-109), ao estudar “os jogos de conotações que a leitura produz”, afirma que, na relação com o texto, o leitor “define-se por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca”. Esta relação se dá na compreensão de que “A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário”. O sentido dado no ato de ler é uma composição de diversos sentidos, oriundos de diversas relações atuantes neste ato – e mesmo anteriores a ele - que se articulam na produção de um dentre os vários sentidos possíveis de atribuir a este texto-suporte.

O autor define *fisiologia*, em uma primeira instância, por “(...) uma instituição do corpo que lê” (1996:109). O comportamento do leitor ao ler em posições diversas, como deitado, recostado, sentado ou mesmo em pé, define uma postura de leitura, uma relação com o lido que reflete o *status* que este texto-suporte representa para o leitor. Goulemot exemplifica com as imagens de escritas realizadas no fim do século XIX, em que a postura alongada denota uma posição de ‘respeito’ ao lido, em contraposição a uma postura relaxada que, nesse mesmo contexto, caracterizaria um ‘desprezo’ pela cultura.

Em uma segunda instância, o autor revela a existência de um código social inerente ao texto-suporte, quando afirma que normalmente um livro “incita a escolher” o seu lugar de leitura. A leitura de um livro pornográfico em um local público, por exemplo, não será bem aceita socialmente. De forma análoga, um livro de bolso pressupõe leituras em locais diferentes de um livro em grande formato, com acabamento em capa dura. Nesse contexto, o autor inclui também os objetos que circundam e interagem com o ato de leitura, como abajures, sofás etc. Na conjunção entre o imposto e o singular; entre o código social e a opção do leitor na construção do seu momento de leitura é que se dá a produção de sentido fisiológico, segundo Goulemot.

Um exemplo marcante da presença da *fisiologia* na leitura é o recente sucesso de romances publicados para celular no Japão (Jornal do Brasil, 2004:B 3). Desde 2002 o serviço vem sendo oferecido com muito sucesso. Cerca de 30 mil japoneses, sendo 70% mulheres, de adolescentes até os trinta anos, vêm consumindo literatura neste novo tipo de suporte. Segundo pesquisa da editora Shincho, a “literatura móvel” faz sucesso, pois sua leitura pode ser realizada em trens e metrô sem interferir com os outros passageiros. Em um país demograficamente denso, especialmente nas grandes cidades, a questão da privacidade está sempre em destaque.

Já com relação aos computadores, normalmente a postura de leitura é a sentada, mais ou menos relaxada, conforme o local de acesso – se público ou privado -. O uso de computadores portáteis – *laptops*, *notebooks* e PDA's – possibilitaria uma postura mais relaxada, que não parece ser a mais usual para o uso acadêmico destes equipamentos. A conjunção entre o código social e a opção particular, neste caso, se dá na esfera da articulação fisiológica com uma tradição secular ocidental moderna de acesso a conteúdos didáticos presenciais na forma sentada frente à mesa. No caso dos cursos on-line, este código social é reforçado pelo uso predominante de equipamentos *desktop*. O caráter de “seriedade” do conteúdo educativo se reflete na fisiologia de seu consumo, tanto no que se refere à postura do aluno-usuário como no seu entorno, iluminação, música ambiente e local de “leitura”.

De certa forma, alguns dos códigos sociais mais tradicionais que envolvem a educação formal parecem atravessar barreiras tecnológicas e se articular do fisiológico ao emocional no aluno. Enquanto um público mais jovem pode ter uma relação mais prazerosa com o suporte eletrônico, e menos com os conteúdos educacionais, para um público mais velho a relação parece ser exatamente a oposta.

Neste sentido, buscamos, em *Dodecaédria*, reduzir um pouco do impacto semântico da faceta didática, aliando-a à faceta lúdica e buscando equilibrar os aspectos subjetivos de ambos os modelos pelos públicos enfocados. Esperamos reduzir a rigidez dos códigos sociais atrelados ao curso, estabelecendo uma nova relação fisiológica no momento da leitura.

Goulemot se refere à *biblioteca* (1996:114-116) como uma cultura coletiva que permeia os agentes da leitura de uma forma mais ampla. Trata-se não só dos textos lidos pelo autor e pelo leitor como também do “*sistema de valores*” a que foram expostos nos seus percursos sociais. Ao ler um texto o leitor realiza, automaticamente, comparações com outros textos lidos e com uma estrutura de

valores que lhe foi transmitida pela família, pela escola, pelo contato social. Sua produção de sentidos atrela-se em parte atrelada a estes conceitos já existentes. Igualmente, aquele que produz o texto também está sob a égide deste contexto.

Em um sentido mais amplo, Goulemot (1996:110-114) define a *história*. Apesar de compreender que “tudo pode ser dito através do termo história, se lhe dermos sucessivamente um conteúdo fisiológico, afetivo, cultural ou político”, o autor, neste momento, remete a uma noção mais específica, caracterizando-a tanto como uma história coletiva, quanto pessoal. Desta última, cabe ressaltar uma sobreposição entre o que seria a história individual e a sua correlação com o coletivo, na medida em que, como seres sociais, “(...) é o cultural que ordena o que acreditamos pertencer a uma singularidade extrema”.

Diferentemente da sua história pessoal, os indivíduos não são necessariamente autores da história coletiva a que pertencem. Assim, Goulemot acredita que a história cultural em que estão inseridos os indivíduos - uma história política e social em seus sentidos mais amplos - intermedeia a sua leitura do texto literário. Em uma primeira acepção, um evento histórico socialmente marcante determina como aquele conjunto social vai ler e orientar a sua produção de sentidos literários. O que é relevante, o que é ‘adequado’, o que é a base de troca com o coletivo se constitui pela história cultural. Os norte-americanos, por exemplo, estão atravessando uma mudança de paradigma cultural, após o ataque terrorista às torres em Nova Iorque, que determina uma nova ótica sobre suas leituras. Em uma concepção mais ampla, o retrospecto histórico de um coletivo social deverá compor uma herança cultural do indivíduo que, igualmente, orientará sua produção de sentidos.

Para esclarecer este ponto, Goulemot apresenta o conceito de *história mítica*. Diferentemente do que costumamos crer, a história cultural a que são expostos os membros de um conjunto social não é uma sucessão inerte de fatos ocorridos antes deles. Dentre os diversos eventos dos quais não foram testemunhas, alguns são selecionados, seja pelo próprio conjunto, seja por seus governantes, como aqueles que serão destacados, guardados, reverenciados, em certo momento histórico. Esta construção, muitas vezes, não se dá somente no plano do ‘factual’, mas também no plano do ‘ficcional’.

Um exemplo desta construção social é a figuração de Tiradentes. Tradicional no imaginário popular desde o século 19, a imagem do alferes com barba e cabelos longos só foi consagrada após 1928, quando Décio Vilares pintou a óleo o retrato de Tiradentes, aproximando suas feições de uma gravura popular de Cristo. No

entanto, foi a partir do governo Castelo Branco (1964-67) que esta figuração é oficializada. Em 1966, quando da emissão de uma nota de cinco mil cruzeiros com a imagem de Tiradentes, Castelo lhe dá o título de Patrono Cívico da Nação e promulga decreto obrigando que toda representação do alferes se baseie na figura retratada por Francisco Andrade, em escultura exposta no Palácio Tiradentes, no Rio de Janeiro. O Diário Oficial da União publicou a resolução presidencial de se venerar "a efigie que melhor se ajusta à imagem de Joaquim José da Silva Xavier gravada pela tradição na memória do brasileiro" (Nery, 2002). Tal retrato já era condenado por historiadores, baseados no fato de que os condenados à morte tinham cabeça e rosto raspados antes da execução. O decreto é revogado, em 1976, por Ernesto Geisel. Fato ou ficção, este evento se integrou à herança histórica nacional e compõe a base de troca da sociedade com os textos lidos e vistos desde então.

Quando se discute a elaboração de um curso, seja a distância ou presencial, compreender a base de trocas que será estabelecida com os interlocutores é de importância fundamental. No conjunto de informações e conteúdos didáticos, os docentes privilegiam aqueles que compõem a sua biblioteca e que são selecionados – e valorizados – conforme a sua história social. O mesmo ocorre com o corpo discente, sem que, necessariamente, haja coincidência plena de intenções e leituras. Especialmente em um curso a distância a situação se torna ainda mais delicada, haja vista a pouca possibilidade de interação, prévia e durante o curso, entre os interlocutores. A formatação dos conteúdos, mais atrelada às limitações tecnológicas de produção e distribuição, por vezes impede uma revisão localizada de enfoques, possível e usual em relações presenciais.

Em seu texto, Goulemot (1996:108) questiona o positivismo e o elitismo por acreditar que o ato de ler não pressupõe a "(...) coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido em um tipo de acordo cultural". Detendo-se nesta questão de forma mais abrangente, Bakhtin (1997b:289) faz uma crítica direcionada à lingüística do século XIX.

(...) a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros da comunicação verbal. E, quando o papel do outro é levado em consideração, é como um destinatário passivo que se limita a compreender sem o locutor. O enunciado satisfaz a seu próprio objeto (ou seja ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciador.

A crítica de Bakhtin (1997b) parte da visão de que o ouvinte não somente recebe o discurso do locutor, mas reage a ele, o que define como *atitude responsiva ativa*. Esta atitude representa a relação ativa do ouvinte – e esperada pelo locutor – com o dito, seja em uma concordância, integral ou parcial, em uma discordância ou

mesmo em uma ação, imediata ou não. Em suas palavras "(...) toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor". Este conceito é a base da visão dialógica bakhtiniana.

Ainda apoiando-se em Bakhtin, ao definir *biblioteca*, Goulemot (1996) a relaciona com os conceitos de dialogismo e intertextualidade desenvolvidos por esse. Goulemot propõe a existência de um diálogo entre um autor e seus antecessores, na construção do discurso, semelhante ao diálogo entre um leitor e suas leituras antecessoras, na produção dos sentidos da leitura. Em suas palavras:

O livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça sentido a ser adquirido. De fato, a leitura é jogo de espelhos, avanço especular. Reencontramos ao ler. Todo saber anterior – saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas – trabalha o texto oferecido ao deciframento. (Goulemot, 1996:115)

Bakhtin (1997b) entende o dialogismo como algo que atravessa os indivíduos, provocando um processo dialético, uma forma de interação. Seguindo este viés, a linguagem responde a algo e fala para algo. O *eu* e o *outro* tornam-se assim constituintes do processo discursivo. Os interlocutores são concomitantemente autores e atores do discurso, já que a percepção do *outro* é parte integrante no discurso do *eu*.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim em uma extremidade, na outra, apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 1997a:113)

A discussão sobre o dialogismo - embora só esteja formalmente presente em *Problemi tvórtchestva Dostoievskovo*⁶⁰ - pode ser percebida em outras obras, como *Marxismo e filosofia da linguagem*, ambas publicadas originalmente em 1929.

Um conceito que está sempre atrelado ao dialogismo em Bakhtin é o de polifonia. Os dois conceitos não são idênticos, já que o texto normalmente é dialógico, mas pode ter diversos graus de polifonia. A polifonia se refere às vozes que acompanham o falante em seu discurso. Seu grupo social, sua família, os autores que leu, as novelas a que assistiu, seus conhecimentos e experiências são parte de seu discurso. Até mesmo outros diálogos ou interlocutores presentes compõem este conjunto de vozes que acompanham seu discurso.

⁶⁰ Problemas da obra de Dostoiévski, publicada no Brasil como Bakhtin (1981). M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Dentro desta perspectiva, a comunicação, para Bakhtin (1997a), pressupõe a inserção dos interlocutores em um mesmo contexto social. Assim, os co-autores do discurso devem possuir experiências, conhecimentos, valores e preconceitos comuns de forma a construir uma rede de significação. Esta acepção se assemelha ao conceito de *história* presente em Goulemot (1996), que destaca a presença de uma construção político-social da história como fator preponderante na produção do sentido do texto-suporte.

É premissa básica de Goulemot que toda leitura vem precedida de um conhecimento, de uma cultura, por mais primária que seja. Estes valores, constituídos no âmbito do singular e do coletivo, referenciam a leitura e a escrita, determinando um sentido que se constitui não somente na interação entre autor, leitor e texto, mas também na interação com o contexto histórico-cultural. “Não creio que exista leitura ingênua, quer dizer, pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela” (Goulemot, 1996:107).

Dentro de uma mesma perspectiva, Bakhtin (1997b) ressalta que falante e ouvinte selecionam do discurso as palavras que farão parte da rede de significação não através de um dicionário, mas de um julgamento, ou seja, de um contexto de experiências que lhes atribui significado e valor.

Segundo o lingüista russo (1997a:115), “(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. Além disso, afirma que as palavras são proferidas não por um sentido de “dicionário”, mas que são prenes de sentidos ideológicos e vivenciais daquele que as emite.

Ainda segundo Bakhtin (1997b:291), a individualidade do autor, tanto determina a que gênero sua obra remeterá, quanto determinará a distinção das outras obras com as quais se relaciona, ou seja, “(...) as obras dos antecessores, nas quais o autor se apóia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta, etc.”.

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto, adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. (Bakhtin, 1997b:298)

Aluno e professor, cada qual assume um papel na cadeia discursiva. Professores carregam uma “vasta” *biblioteca* e tem seus discursos autorizados no âmbito da *história*, da polifonia institucional que representam. Alunos, por outro

lado, são colocados de forma desigual na balança de poder de um ensino convencional. Eles vêm-se desprovidos desta multiplicidade de vozes ancestrais e costumam enfrentar esta “batalha” pela crítica, pela rejeição, apoiados no coletivo presencial. Cada qual assume um papel definido na relação.

Com a ascensão dos meios eletrônicos como suportes privilegiados de leitura – em um sentido amplo –, alunos e professores passam a assumir novos papéis, mais equilibrados e ativos, como afirmam Ramal (2001) e Lévy (2001). O aluno, mais afeto ao uso da linguagem e equipamentos eletrônicos, recupera prestígio e poder, passando a questionar o professor, carente muitas vezes neste campo de atuação. Cada um remete seu discurso às suas próprias experiências prévias, às suas leituras – de mundo -, à sua *biblioteca*.

Neste sentido, buscamos descortinar os conjuntos polifônicos no processo discursivo de *Dodecaédria*. Um curso presencial é realizado em uma situação de sincronismo temporal e espacial, congregando alunos e professor(es) em um conjunto prenhe de polifonia. Muitas vozes estão presentes, dentro dos conceitos de *história* e *biblioteca*. Mais especificamente, alunos se percebem claramente como coletivo discursivo, ao passo que professor(es) normalmente se apresentam carregados das vozes institucionais. Em um curso não presencial, não há sincronismo temporal nem espacial entre professor(es) e alunos, nem entre os próprios alunos. Os conteúdos, pré-formatados em outro momento produtivo são acessados conforme as necessidades, possibilidades e interesses de cada aluno, cada qual na solidão do seu momento de leitura.

Em *Dodecaédria*, buscamos privilegiar conjuntos relacionais de alunos, tanto no âmbito dos cinco perfis “profissionais” de interação com o curso quanto em atividades síncronas e não-síncronas de avaliação de conteúdos. Não que as múltiplas vozes não estivessem presentes na relação discursiva, mas ao privilegiar o coletivo, sem detrimento do individual, ressaltamos a presença da polifonia e suas acepções, revelando sua participação na constituição do processo pedagógico do curso.

Na medida em que um discurso é polifônico, em que expressa a voz do falante e do meio social em que ele está inserido, expressa também os valores deste meio social, presente ou passado. O discurso “é um elo na cadeia da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997b:319). O ouvinte entende o discurso não só pela voz daquele que fala, mas também pelos valores do grupo que ele representa. Esse grupo Bakhtin define como gênero discursivo.

Os gêneros são as “correias” que mobilizam o fluxo das relações dialógicas. Os gêneros são unidades estéticas e culturais sem vinculação direta com o presente, pois estão estreitamente ligados ao passado, ao que já foi dito e estabelecido, mais do que ao presente, ao que está sendo proferido. Eles estabelecem ligações temporais que acompanham a variação de usos da língua em um determinado momento.

Aquele que usa a língua não é o primeiro falante que rompeu pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo. Ele pode contar não apenas com o sistema da língua que utiliza, mas também com a existência dos enunciados anteriores (...) cada enunciado é um elo na cadeia complexa e organizada de outros enunciados. (Bakhtin, 1997b:258)

Os gêneros são formas particulares de ver o mundo. Eles remetem, mais do que a um estilo de discurso, a toda uma base cultural que tece padrões e conceitos que delimitam e orientam a construção e compreensão dos discursos. Bakhtin (1997b) afirma que o discurso não é uma entidade independente e autônoma. Mais do que isso, o significado do discurso pode variar conforme o contexto em que esteja inserido, sendo expresso ou percebido.

O conceito desenvolvido por Goulemot (1996:111-112) de *história mítica*, que se refere a uma série de eventos históricos factuais ou ficcionais eleitos como relevantes para um determinado conjunto social que “molda toda leitura”, destaca tanto a base ideológica desta contextualização, a que são expostos autor e leitor, quanto a possível não-facturalidade desta cadeia de referências. Neste último caso, Goulemot revela uma visão mais pessimista desta influência. “Poderíamos apelar para a memória coletiva e institucional de uma coletividade nacional, insuflada pelo viés do ensino e do discurso lancinante e mudo dos nomes de ruas, selos postais, monumentos, práticas culturais diversas (...)”.

Além de dialogar com Bakhtin em seu texto, Goulemot utiliza o conceito de *horizonte de expectativa* de Hans Robert Jauss - acrescento aqui Wolfgang Iser - ambos da Escola de Constança da Estética da Recepção. Este conceito se refere à existência de uma série de códigos narrativos construídos em uma sucessão de textos e leituras. Cada código, em especial, remete a um modelo narrativo, um estilo. Segundo Goulemot, quanto mais códigos narrativos uma sociedade possuir, maior o seu grau de cultura, devido a sua maior diversidade. Este código, no entanto, apresenta duas faces: se por um lado é na coincidência entre os códigos utilizados por autor e leitor que se cumpre a expectativa da leitura, quando afirma que “A posse dos códigos que os regem permite a leitura”, por outro é na não coincidência, ou seja, é na quebra das expectativas, que se constitui a literatura,

“(...) poderíamos resumir, de fato, a história de literatura a uma sucessão de rupturas de códigos narrativos (...)” (Goulemot, 1996:113-114).

Para os teóricos da Escola de Constança, os códigos são definidos como *marcas negras* organizadas na página. Só fazem sentido a partir da participação ativa do leitor. Neste viés, Jauss (1979) afirma que leitores diferentes concretizam uma mesma obra de maneiras diferentes, embora não privada, considerando que o leitor é um ser socializado, que apresenta um *background*. Assim, ele possui uma experiência de realidade social, ou seja, um repertório socialmente organizado.

Alunos de um curso, presencial ou não, costumam ser agrupados em conjuntos amorfos. Qualificados, rotulados como grupo, têm ressaltadas suas características mais marcantes, coletivas e pouco individuais. Estes códigos permitiriam ao professor encontrar um foco no seu discurso, direcionado à média, e não às diferenças. Presencialmente ou não, é a tutoria ao aluno que permite romper com este código coletivo e individualizar o discurso entre os interlocutores. De qualquer forma, a necessidade de códigos para a efetivação do discurso é sempre presente.

Em *Dodecaédria*, a noção destes diferentes códigos ficou evidenciada a partir da quarta fase produtiva. Se, por um lado, há a necessidade da coincidência de códigos entre os diferentes públicos e os agentes produtores e mediadores do curso – professores, designers, analistas de sistemas entre outros –, por outro lado *Dodecaédria* se constitui como narrativa, fabular e icônica. Desta forma, a quebra de expectativas é essencial para articular forma e conteúdo, estimular a leitura permanentemente, mantendo o aluno-usuário interessado no “próximo capítulo”.

Entre os dias 6 e 14 de dezembro de 2006, estabelecemos um debate através do Fórum *Dodecaédria*⁶¹ sobre a questão da interface visual do ambiente virtual ([Documento 2.16](#))

O debate, que teve intensa participação dos pesquisadores do NEL, culminou com a intervenção da professora Jackeline Farbiarz, esclarecendo a similaridade de uma das propostas com o gênero literário do conto.

(...), para o autor⁶², “o segredo de um conto bem escrito é que na realidade todo conto conta duas histórias: uma em primeiro plano e outra que se constrói em segredo. A arte do contista estaria em entrelaçar ambas e, só ao final, pelo elemento surpresa, revelar a história que se construiu abaixo da superfície em que a primeira se desenrola. (...)”

⁶¹ <<http://dodecaedria.ideografos.com/forum>>.

⁶² Piglia, Ricardo. Teses sobre o conto. Caderno Mais, **Folha de São Paulo**, 30/12/2001.

Ao olhar para os gabinetes do dodecaédria eu os identifico como contos por corresponderem a uma narrativa em que concisão e brevidade (diferente das características de um romance, por exemplo) são o mote. (...) por ele se caracterizar pela narração de um único episódio (quem, o que, quando, onde...), uma única ação com começo, meio e fim (fins) centrado num mesmo espaço físico, num tempo reduzido.

Piglia continua informando que "o conto contemporâneo visa a conduzir o leitor para além do dito, para a descoberta de um sentido do não-dito. (...) Enquanto nos clássicos a história é contada anunciando a outra, nos modernos as duas histórias aparecem como se fossem uma só". Logo, no conto moderno "a construção é feita para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto. Ele reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que permite ao leitor ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta. (Farbiarz, Jackeline. Fórum Dodecaédria, <http://dodecaedria.ideografos.com/forum>, acessado em 14 de dezembro de 2006)

Assim como o conto, a narrativa em *Dodecaédria* apresenta uma história aparente, carregada de códigos sociais reconhecíveis pelos públicos, permitindo o estabelecimento da comunicação com eles. Além do conhecido, há também uma segunda história, nem sempre percebida, cujo enfoque está no mistério, na descoberta, na exploração. Enquanto à primeira cabe estabelecer os vínculos entre o público e a FIMP, à segunda cabe permanentemente mantê-los ativos, a cada quebra de expectativas.

Para Jauss (1979) o(s) sentido(s) do texto parte(m) de um processo resultante do consenso entre indivíduos (leitor-autor) socialmente organizados no curso do processo de interação. Iser (1996) complementa, ressaltando que no ato de ler o leitor assumiria uma dupla personalidade, em que o seu *eu* serviria como pano de fundo para o *eu* do autor. Logo, a sua experiência de realidade - ou o seu repertório (socialmente instituído) - seria colocada em questão, podendo, pelo menos, ser construída ou destruída pela experiência de realidade do autor.

Desta forma, em Iser, o leitor é visto como flexível, ou como alguém preparado para questionar as próprias crenças, deixando que estas sejam modificadas no ato da leitura. Conseqüentemente ao ler, o leitor formularia hipóteses, anteciparia, recuperaria lembranças, duvidaria, se modificaria. Tudo isso orientado por seu repertório (por temas recorrentes em suas leituras, por modelos conhecidos, por alusões a sistemas sociais e histórias conhecidas) e pelas estratégias eleitas pelo autor, ou seja, pela articulação destes repertórios no novo texto.

Goulemot (1996:107) introduz a questão ao afirmar que não existe uma leitura ingênua, que prescinde a formação dos códigos culturais. Bakhtin (1997b:115) também apresenta subsídios a esta discussão através da visão de que todo discurso carrega um conteúdo ideológico, intencional. É na conjugação consciente destas duas partes de um mesmo todo que buscamos articular o discurso em *Dodecaédria*.

Definindo os papéis no ato de leitura, para Jauss (1979), o emissor se caracterizaria pelo somatório de *background*, motivação, expectativa e intenção, enquanto que no receptor a intenção seria substituída pela inteligência, ou pela capacidade de ele questionar a intenção do emissor. Iser (1996) complementa o conceito de emissor, considerando-o como alguém que tem uma imagem do que venha a ser o leitor de seu texto, afirmando que este leitor funciona, para o emissor, como a estrutura interna do próprio texto. Assim, o que possibilita o funcionamento da comunicação é a capacidade de imaginação do emissor em relação ao papel do receptor e vice-versa.

O pensamento de Iser reflete Sartre (1989), em seu livro *O que é a literatura*, quando este afirma que “Todo texto é construído a partir de um certo sentimento em relação ao seu público potencial e inclui uma imagem daqueles a quem se destina”. No que diz respeito ao receptor, Iser (1996) o define como alguém com determinadas expectativas *a priori* e consciente da existência de marcas no texto que traduzem a intenção de quem as produziu.

Em *Dodecaédria*, há a intenção de deixar tais marcas visíveis, mais explícitas. Buscamos compreender os repertórios dos públicos de forma a povoar o espaço narrativo-visual com variados elementos metafóricos, explicitando a nossa intenção como autores. Ao aluno-usuário caberá, efetivamente, em seu momento de leitura, realizar a produção de sentidos do texto, carregando tais elementos de significados. A metáfora, contudo, é um código socialmente mais difundido, mais estabelecido, reduzindo o leque de possibilidades sógnicas e estabelecendo laços discursivos mais fortes entre os interlocutores.

Para Jauss (1979), a mensagem é o espaço entre emissor e receptor, é a interação texto-leitor, a reciprocidade. Iser (1996) acrescenta, ao conceito de mensagem, a idéia do texto como o possibilitador da conscientização do receptor, ou de seu auto-julgamento, da alteração de seus juízos prévios e preconceitos. Ele entende o ato de leitura como o somatório de *background's*, estratégias e imprevistos, sendo este último definido como a não familiarização do leitor com o que até então era tido como conhecido. Para Iser, o imprevisto alimenta o texto, quebra as expectativas, apresenta um contexto diferente.

Ainda segundo Iser, o leitor se recodifica a partir do instante em que questiona a realidade que antes aceitava, sendo o texto o veículo motivador desta transformação ou a fonte de complementação de sua realidade. Assim, o texto não é o formulador de valores alternativos, mas a possibilidade de o leitor chegar a partir

de si mesmo ao novo. Desta forma, quando Goulemot (1996) se refere ao conceito de *horizonte de expectativa*, compreende este leitor como dotado da *inteligência*, sendo capaz, ao se ver recoberto pela herança *histórica mítica*, de produzir um sentido singular, mesmo que atrelado ao coletivo.

Em um curso, os professores trabalham com os conteúdos programáticos que desejam “transferir” aos alunos e seus conceitos prévios, suas crenças, formação. Partem de experiências de vida para dar sentido ao próprio discurso, ao conteúdo. Há muito que o acúmulo de saber deixou de ser a tônica dos projetos pedagógicos. Mais recentemente, o próprio conteúdo deixou de ser o centro das atenções. A competência em articular e utilizar tais conteúdos galgou o patamar mais alto dos objetivos didáticos.

O aluno, conduzido e orientado pelo professor, assume um papel mais ativo na relação pedagógica, na medida em que não é mais visto como repositório inerte, mas um interlocutor potente, capaz de re-significar o discurso proposto. Aluno e professor partem de seus próprios códigos, e dos identificados no interlocutor, para gerar uma cadeia dialógica de sentidos, com enfoque não no conteúdo, mas numa mudança de paradigmas em relação a eles.

Mas enquanto é o conhecido que possibilita a comunicação, o desconhecido a mantém ativa. A surpresa, o mistério e as metáforas são ponto de força em *Dodecaédria*. O aluno é estimulado à exploração, à descoberta. Buscamos renovar os espaços de sua presença no curso apresentando novos códigos, incentivando novas relações.

Lembro que após termos acesso às críticas formuladas pela CCEAD, buscamos os recursos para estabelecer uma nova estrutura para o curso, que privilegiasse o conteúdo, mas que também fosse dinâmica e não-linear. Neste momento, percebemos a necessidade de traçarmos um perfil elaborado de nossos potenciais alunos, o que nos fez perceber sua variedade e permitiu nova configuração, tanto do projeto metodológico do curso quanto de sua metodologia de produção.

Como parte desta estratégia, a construção de aluno(s)-modelo(s) configurou parâmetros conceituais no âmbito da visualidade, da narrativa, da estruturação temática, da avaliação e dos objetivos pedagógicos do curso que, no entanto, poderão ou não ser confirmados, quando da efetiva realização de *Dodecaédria*. Conhecer o aluno, dialogar mais próximo a ele, direcionar suas leituras e adequar sua avaliação foram os nossos propósitos ao personalizar tais instâncias aos perfis declarados dos alunos ingressos. Ao buscar estabelecer parâmetros para estes perfis,

tentamos romper com a tendência coletivista do ensino presencial e individualista do ensino a distância. Buscamos conjugar intenção e interesses em torno de um objetivo discursivo comum, o curso a distância sobre Design do Livro e Design da Leitura.

3.3.

O LIVRO COMO SUPORTE

Enquanto Jauss (1979), Iser (1996) e Bakhtin (1997a e 1997b) debatem a relação entre autor e leitor no texto, Goulemot (1996) antecipa, mesmo que indiretamente, o suporte como produtor de sentidos nesta questão ao circunscrever a relação autor-texto-leitor no âmbito do *fisiológico*. Goulemot acredita que, na situação do *fora-do-texto*, tanto a posição corporal e o clima mental, quanto os dados técnicos (objetos que circundam este momento) desempenham seu papel na produção do sentido do texto.

O próprio livro como suporte pode inserir-se neste universo, haja vista que a relação do corpo ante a leitura de um livro de bolso ou de uma enciclopédia em capa dura é totalmente distinta. Esta nova abordagem integra uma visão compartilhada por Chartier⁶³, que organiza o livro no qual Goulemot apresenta o trabalho aqui explorado (Goulemot, In: Chartier, 1996).

É a partir do uso dos computadores como mídia de leitura e, em especial, a partir das implicações causadas pelas novas tecnologias do livro digital, que a percepção do suporte na produção de sentidos se torna mais aparente e relevante.

Villaça (2002:16) observa:

Uma vez que a comunicação é geralmente 'fixada' num substrato material de algum tipo – palavras inscritas em papel, por exemplo, ou imagens gravadas em películas – é fácil focalizar a circulação das mensagens da mídia e ignorar a complexa mobilização das condições sociais que subjazem à produção e circulação destas mensagens.

Até o momento em que o suporte material é inerente à transmissão dos conteúdos – icônicos ou fabulares – a percepção de sua influência material, ou mesmo de seus meios de concepção e de produção, só se torna aparente na sua exclusão. A virtualidade dos novos meios destaca conteúdo de suporte, revelando sua permeabilidade em relação ao conteúdo e, por relação inversa, a dependência do sentido em relação ao suporte.

Pécora (In: Chartier, 1996:11) reforça esta visão quando afirma que "(...) a reflexão a propósito do suporte material do sentido é fundamental para a

⁶³ Especialmente em seu livro **A aventura do livro do leitor ao navegador** de 1998.

determinação de sua efetuação nas práticas. A materialidade do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem”.

Desta forma, percebe-se que a mudança de suportes do papel para o eletrônico supõe não somente novos usos, mas principalmente novas abordagens com a produção de novos sentidos que, no entanto, estão atrelados ao repertório constituído sobre o livro impresso. Mais especificamente,

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e a razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (Chartier, 1998:77)

De um lado, para o autor, e do outro, também para o leitor, as propriedades específicas, os dispositivos materiais, técnicos ou culturais que comandam a produção de um livro ou sua recepção, de um CD-Rom, de um filme, de um *site* permanecem diferentes, porque derivam de modos de percepção, de hábitos culturais, técnicas de conhecimento diferentes. “(...) A obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado” (Chartier, 1998:19).

Chartier explora esta questão no universo digital, destacando distinções na prática de leitura que interferem diretamente na produção de sentidos.

Com efeito, a forma do objeto escrito dirige sempre o sentido que os leitores podem dar a aquilo que lêem. Ler um artigo em um banco de dados eletrônico, sem saber nada da revista na qual foi publicado, nem dos artigos que o acompanham, e ler o “mesmo” artigo no número da revista na qual apareceu, não é a mesma experiência. O sentido que o leitor constrói, no segundo caso, depende de elementos que não estão presentes no próprio artigo, mas que dependem do conjunto dos textos reunidos em um mesmo número e do projeto intelectual e editorial da revista ou jornal. (Chartier, 1998:128)

Para ilustrar esta questão, Chartier (1998) faz uma comparação limitada com a ruptura rolo-códex no início da era Cristã. O autor discute com Lebrum sobre a formação de práticas de leituras distintas calcadas em grupos sociais, momentos históricos, circunstâncias próprias. Neste processo, comunidades razoavelmente estáveis, como a greco-romana, poderiam transferir tais “compartimentos” à geração seguinte. No entanto, a “ruptura da continuidade” imposta pela revolução eletrônica suscita a

(...) necessidade de aprendizagens radicalmente novas, e portanto de um distanciamento com relação aos hábitos, [o que] tem muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita. (...) Esses leitores defrontavam-se com um objeto novo, que lhes permitia novos pensamentos, mas que, ao mesmo tempo,

supunha o domínio de uma forma imprevista, implicando técnicas de escrita ou leitura inéditas. (Chartier, 1998:93)

Logo, se a partir da categorização *fisiologia, história e biblioteca* de Goulemot (1996) é possível perceber a situação *fora-do-texto* como constitutiva da produção de sentidos da leitura, é a partir de Chartier (1998) que passo a circunscrever esta categorização em uma situação em que o suporte é parte inerente deste processo, em relação direta com o autor, o texto e o leitor.

É o *fora-do-texto*, em especial o suporte, que estabelece os parâmetros da linguagem que vem sendo usada para alcançar os alunos-usuários em *Dodecaédria*. Os recursos eletrônicos disponíveis - e os não disponíveis -; a linguagem hipertextual e hipermediática, a linguagem visual e a linguagem lúdica; o status sócio-cultural da mídia eletrônica, do discurso educativo do discurso lúdico-interativo; a postura, o entorno, as possibilidades de acesso do aluno-usuário ao curso a distância on-line. Buscamos conjugar diversos fatores que estão além dos conteúdos formais e da mensagem propriamente dita, mas que também compõem parte desta mensagem.

3.4.

A RELAÇÃO DISCURSIVA

Na novela de Pirandello *Mundo de papel* (In: Chartier, 1998), Balicci, o professor cego, impossibilitado de estabelecer uma mediação direta com o texto através do objeto livro, busca, por meio de uma ledora contratada, uma nova forma de intermediação pela oralidade. Seu objetivo primordial está na conservação material do objeto livro, pelo seu papel de suporte do texto, ora mediado pela voz. A visão de Balicci cede lugar à voz de outra pessoa, estabelecendo uma nova relação entre o suporte impresso, o texto e a ledora. Desta forma, há a produção de um novo sentido do texto a partir da entonação da ledora, incompatível com o sentido arquivado na memória do leitor cego. Confrontado com esta discrepância, entre o sentido produzido pela voz da ledora e o sentido lembrado de suas próprias leituras - mas atento ao seu objetivo principal - o professor cala a sua leitora, ordenando uma leitura silenciosa e evitando, assim, um embate entre os sentidos. Mesmo sem escutar a narração do texto, Balicci busca a manutenção da função mediadora do objeto e, portanto, a razão de sua existência material. No entanto, quando a ledora faz a confrontação entre um relato do livro e o seu contato real com o cenário descrito na narrativa, revelando novamente uma discrepância cognitiva, Balicci opta pelo relato. "O mundo de papel de Balicci, como o de Dom Quixote, tornara-se o próprio universo" (Chartier, 1998:155).

Tendo dispensado a ledora, o leitor cego se encontra ante a impossibilidade de uma mediação direta ou indireta pelo objeto com o texto. Busca então uma última opção. Tendo como suporte o contato físico - tátil - com o objeto livro, Balicci usa o sentido construído em sua memória para sedimentar a mediação com o objeto material, justificando enfim sua manutenção física. Não há como preservar tal sentido sem tal mediação, mesmo que não mais pela visão, ou pela fala, mesmo que unicamente pelo tato. Assim, estabelece-se uma terceira, e última, conformação de uma relação triádica nesta narrativa, tendo como vértices o texto, o tato do leitor cego e o sentido constituído em sua memória, resultando na manutenção do suporte.

Desta forma, de Chartier (1998) posso aferir a conformação de uma relação triádica entre texto e leitor, mediada invariavelmente pelo suporte. O autor, elemento precedente a este processo, se circunscreve a uma visão mais ampla do que a do indivíduo que "escreve" o texto, mesmo considerando este indivíduo um ser social. Além da visão polifônica bakhtiniana e da *biblioteca* de Goulemot (1996), em que as vozes de outros autores se integram àquele que escreve o texto, Chartier (1998) explora o universo editorial para ampliar este conceito de autoria. Ele inclui, junto ao escritor, o editor, o ilustrador, o revisor, o impressor e, por que não dizer, o designer gráfico. Esse conjunto autoral interfere concretamente no conteúdo textual e na sua forma final, que será, então, apresentada como um pacote único ao leitor. Este autor 'ampliado' se integra a esta relação, porém circunscrito à categorização histórica de Goulemot (1996).

A figura 36, a seguir, ilustra uma possível sistematização dos conceitos até aqui expostos, reunindo-os, entrecruzando-os, ampliando a visão dos diversos autores e criando um interdiscurso sobre o discurso.

Relação Discursiva

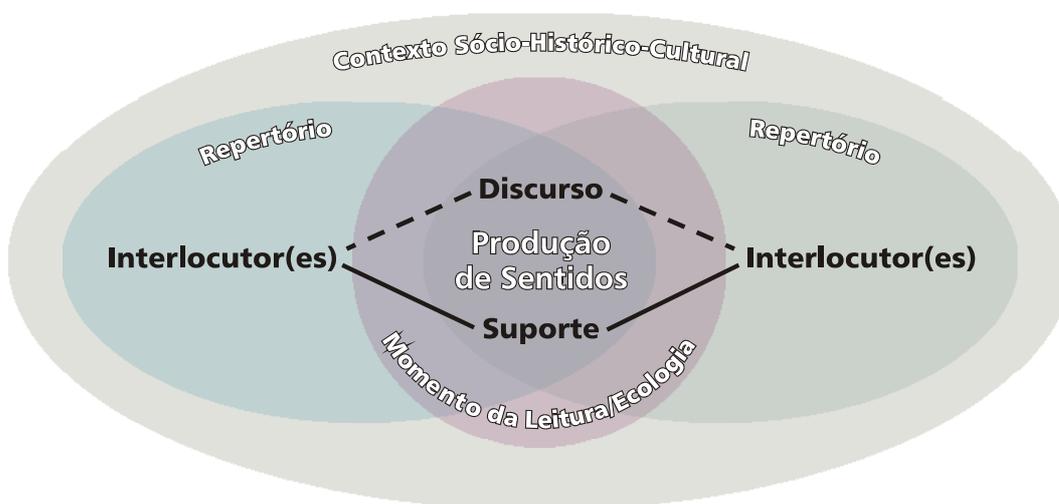


Figura 36: Variáveis na relação discursiva

Em um primeiro nível de inserção contextual, aponto o *Momento da Leitura/Ecologia*, que parte do conceito de *fisiologia* em Goulemot (1996), mas inclui também a postura, a relação do corpo com o objeto, com o seu entorno, o ambiente, o lugar e mesmo o estado de ânimo do leitor. Pode-se dizer que o *momento da leitura/ecologia* representa um contexto imediato, circunstancial e, até mesmo por isso, pressupõe um maior livre arbítrio dos agentes da leitura na aceitação ou rejeição dos códigos sociais atrelados ao gênero literário ou ao próprio objeto. Goulemot ilustra esta questão (1996:108) quando relata que “Roland Barthes chocou muito quando, em um congresso de professores de francês, creio eu, declarou ler com maior frequência e aproveitamento em seus banheiros”.

Em uma reflexão mais abrangente do que a que Goulemot define como o *fisiológico*, acredito que o *momento da leitura/ecologia* se concretiza em uma esfera de completude sensorial que traz um sentido próprio e sinestésico. A inserção dos cinco sentidos na prática de leitura impressa abrange a visão, representada pela própria leitura, pela percepção visual do papel, do acabamento e da diagramação do livro; o olfato, revelado pelo prazer, ou repulsa, pelos aromas do papel e da tinta novos ou velhos; o tato, através do prazer, ou desprazer, em sentir com os dedos a textura do papel e da encadernação ao folhear o livro; a audição, representada tanto pela leitura em voz alta quanto pela necessidade em escutar o ruído das páginas sendo folheadas – o que é imitado por diversos meios eletrônicos – e o clássico barulho do livro sendo abruptamente fechado; e, finalmente, o paladar, revelado pela alimentação concomitante à leitura ou mesmo o ato de molhar o dedo na língua para folhear o livro – hábito este ricamente ilustrado por Umberto Eco no livro – e posteriormente no filme de Jean Jacques Annaud⁶⁴ – *O Nome da Rosa*.

Defino o segundo nível de contextualização como *Repertório*, que parte da *biblioteca*, de Goulemot (1996), mas agrega outros conceitos, circunscrevendo o leitor ao grupo social que participa, polifonicamente, na constituição desta sua *biblioteca*. Enquanto autor e leitor ficam circunscritos a cadeias autorais que os precederam neste ato de leitura, tais gêneros literários (Bakhtin, 1997b) estabelecem códigos e padrões que são utilizados concomitantemente pelos agentes da leitura, na intercessão de seus repertórios, tanto na construção do texto quanto na sua leitura, para produzir o sentido do discurso. Em uma sociedade de diversidade

⁶⁴ Annaud, Jean Jacques (1986). *O Nome da Rosa*. ALE/FRA/ITA: Globo Vídeo, 1 videocassete (130 min.), leg., color., VHS NTSC.

cultural, pode-se eleger um ou outro gênero para formatar um mesmo discurso. Todavia, esta liberdade encontra limitações, quando se parte do pressuposto de uma *intencionalidade* na formulação discursiva e da contrapartida *inteligência* na leitura.

Na visão dos teóricos citados anteriormente, fica claro que o texto é constituído a partir da relação entre os interlocutores em caminho de mão dupla e não apenas de ida, o que seria considerado um esquema arbitrário de comunicação. Assim, a não utilização de determinados códigos, compartilhados pelos interlocutores, pode incorrer em uma produção de sentidos distante da intenção de quem produz o discurso, ou da esperada por quem o consome. Esta foi uma das razões para o uso das metáforas nos diversos campos em *Dodecaédria*.

Os códigos textuais que, por um lado permitem uma efetividade maior na comunicação, por outro restringem o livre-arbítrio na escolha de estratégias discursivas. Estabelece-se uma relação dialética entre a imposição de sentidos e a apropriação do leitor. Sobre isso, Darnton (1995:128) considera que “A história da leitura terá de levar em conta a coerção do texto sobre o leitor, bem como a liberdade do leitor com o texto. A tensão entre essas tendências existe sempre que as pessoas estão diante de livros”, e de qualquer outra forma discursiva.

Ao entender o texto-suporte como um receptor/transmissor de sentidos atrelados a uma cadeia de significação autoral - neste nível contextual -, pode perceber por que o livro, como objeto de posse, independentemente da leitura, passa a ter uma significação sócio-cultural bastante elevada. Determinados gêneros literários, assim como uma gama de autores, obtêm dentro do conjunto social um *status* elevado, transferindo ao portador do livro um *status* social também elevado. Outrossim, o livro, além do gênero e do autor, pode agregar valor social àquele que o possui, ou o carrega em público. Esta proposição pode ser verificada pelas encadernações suntuosas de diversos livros – no passado presenteados aos monarcas (Chartier, 1998) - ou nas estantes ostensivas de residências luxuosas, onde eventualmente só existem ricas capas de livros com páginas em branco. Chartier relata a relação histórica do formato do livro com o seu uso e o *status* junto ao leitor.

A hierarquia dos formatos, por exemplo, existe desde os últimos séculos do manuscrito: o grande in-fólio que se põe sobre a mesa é o livro de estudo, da escolástica, do saber; os formatos médios são aqueles dos novos lançamentos, dos humanistas, dos clássicos antigos copiados durante a primeira vaga do humanismo, antes de Gutenberg; e o libellus, isto é, o livro que se pode levar no bolso é o livro de preces e de devoção, e às vezes de diversão. (1998:8-9)

Chartier (1998) também apresenta outro pequeno relato sobre um antigo administrador da Biblioteca Nacional de Paris, André Miquel, que também aborda a questão da valorização do suporte. Alguns leitores assíduos da biblioteca queixam-se ao administrador sobre a impossibilidade de acesso a um antigo manuscrito, seja diretamente, pelo delicado estado de conservação, seja através de cópias ou microfimes, impossíveis pelo mesmo motivo. Diante da revolta dos usuários, André Miquel propõe então destruir o manuscrito. O administrador argumenta que a função do livro é unicamente servir como objeto de mediação entre o texto e o leitor, o que entra em contraposição aos leitores conservadores, que cultuam o objeto em detrimento de seu papel mediador. Ante a impossibilidade de acesso ao conteúdo do livro, Miquel diz que não há razão para sua existência.

Assim, segundo Chartier, o livro transfere normalmente a seu portador uma autoridade calcada na suposição do saber nele inscrito. Esta questão teve grande importância, principalmente, há alguns séculos na Europa, quando o letramento ainda não era tão presente, e o livro alcançava uma representação de poder. Aquele que lê se mostra “esclarecido” e politicamente mais “influyente”.

Dietzsch (2001), professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), apresenta um relato pessoal esclarecedor da realidade social brasileira. Segundo a professora, quando estava em um ônibus no trajeto entre a universidade e a sua residência, o coletivo foi parado por policiais que, imediatamente, passaram a revistar os passageiros negros. Um deles, no entanto, não foi sequer abordado. Levava em seu colo um grosso livro de capa dura. Ao término da revista, Dietzsch, imbuída do papel de pesquisadora, perguntou ao rapaz sobre o livro. Este revelou que, na verdade, não era para sua leitura, mas unicamente para evitar ser molestado por policiais no trajeto rotineiro em coletivos de São Paulo.

Bellei (2002) ressalta a importância cultural do livro através das diversas vozes que se levantaram em sua defesa ante a ameaça de “destruição”: o “fim do livro” pelas novas tecnologias de suporte eletrônico.

E trata-se de uma preocupação culturalmente traumática porque a perda ou a modificação da natureza do livro, (...) é muito mais do que a perda de um objeto de consumo. Significa, na realidade, a perda ou a mudança de uma instituição e, até mesmo, de um objeto mágico e sagrado, porquê culturalmente transformado em fetiche (vale dizer, enfeitado). (Bellei, 2002:10)

Mais especificamente, Bellei (2002:13) destaca o livro como objeto material, atrelado às suas formas de produção. Sua forma *institucional* delimita papéis aos interlocutores no contexto social e quando se pretende modificar esta teia de

relações, se ameaça um “conjunto de estruturas sociais e econômicas e de identidades pessoais ou grupais”.

Mais do que um objeto, portanto, o livro é uma entidade que institui valores comunitários e econômicos e identidades grupais e individuais. Vale dizer, o livro, em certa medida, define subjetividades e o que elas significam na sociedade humana. O homem que lê não é o mesmo homem que não lê. (...) Porque constitui uma tecnologia, uma certa forma de fazer coisas utilizando um certo instrumental, e porque toda tecnologia jamais é apenas um instrumento de uso, mas, também e principalmente, um instrumento que usa e condiciona os seus usuários, o livro afeta o sujeito que o lê. Somos sempre usados pelas coisas que usamos. (Bellei, 2002: 13-14)

Finalmente, como terceiro nível de contextualização, parto da definição de *história*, de Goulemot (1996), para ampliar seu escopo para um contexto *Sócio-Histórico-Cultural*. Em uma visão político-social, a história cultural determina uma herança de eventos precedentes valorizados em um dado conjunto social, cujo significado, permeado pela *história mítica*, conduz à produção de sentidos dos agentes da leitura. Neste nível, existe um limitado livre arbítrio das personagens, tanto na formulação das estratégias discursivas quanto na produção de sentidos. Desde a mais tenra idade os indivíduos são expostos à massificação cultural que lhes imprime a herança histórica da sua coletividade. A eleição, a hierarquização e mesmo a “construção” dos eventos são realizadas em plano cronologicamente anterior, normalmente superior e mais abrangente do que o do indivíduo.

As possibilidades de acesso ou de mudança desta carga histórico-cultural não são impossíveis, porém bastante limitadas. Mesmo a possibilidade da percepção e da compreensão desta teia de significados em que se encontram não é garantia de total manipulação, ou reversão, de suas influências, uma vez que o véu social que os recobre é simultaneamente bem cerzido ao longo dos séculos que os precederam, revela-se bastante extenso, envolvente e sutil à sua visualização e manipulação. Todavia, essa herança histórico-cultural promove uma rede de significações que, ao permear o corpo do conjunto social, permite o compartilhamento de códigos sociais mais abrangentes e a estruturação de uma convivência social que determina a formação de uma base signíca comum, de um repertório sócio-cultural que, por conseguinte, possibilita o compartilhamento cognitivo deste mesmo grupo social. Retomando Bakhtin (1997b), se todo discurso é ideológico, compreender esta trama *sócio-histórica-cultural* contribui de forma efetiva para sua consecução prática.

Segundo os autores citados, a produção de sentidos do discurso se dá sob a égide destes três níveis contextuais, *momento da leitura/ecologia*, *repertório* e *sócio-histórico-cultural*, e integra autor(es), discurso, suporte e leitor(es). A relação que se constrói é absolutamente única, no tempo e no espaço polissêmico do discurso. É

dinâmica na mesma medida da dinâmica da linguagem. Os determinismos históricos, autorais, fisiológicos e materiais engendram diferentes níveis de possibilidades e impossibilidades numa eleição de sentidos, mas contribuem, de forma inalienável, na produção de um sentido singular dentro da extensa gama de opções - e mesmo assim não absolutas - que permeiam o ato discursivo.

Remetendo ao estudo exemplar desta tese, o curso *Dodecaédria*, posso perceber que as mudanças paradigmáticas estabelecidas com a quarta fase estiveram calcadas em muitas das formulações ora desenvolvidas. O âmbito do contexto *sócio-histórico-cultural* parece permear as principais discussões acerca da temática geral do curso, sua abordagem e apropriação pelos públicos. A preocupação com a presença tecnológica eletrônica e sua linguagem hipertextual e hipermidiática, em nossa sociedade urbana, estabeleceram uma base de troca nos níveis de conteúdo, competência, visualidade e enredo. A valorização do recurso imagético, na acepção da linguagem icônica, equiparado ao recurso verbal, na acepção da linguagem fabular, é a tônica deste enfoque.

No âmbito do *repertório*, as considerações acerca das distinções entre os públicos potenciais do curso, os diversos agentes produtivos, e entre os públicos e os agentes, nos fizeram repensar o uso de códigos lingüísticos e sociais em *Dodecaédria*. Buscamos não só alcançar os diferentes públicos, mas, principalmente, oferecer a interlocução polifônica como possibilidade de construção do conhecimento. O estabelecimento de perfis de personagens, aos quais atrelamos conteúdos e competências específicas, é um exemplo desta abordagem.

Finalmente, o contexto pontual da leitura, o *momento da leitura* e sua *ecologia*. Como ter acesso a uma possibilidade que poderá se concretizar a milhares de quilômetros de distância? Como imaginar o ambiente da leitura, a motivação, ou mesmo a fisiologia do aluno-usuário quando acessar o curso, a cada vez que isto se concretizar?

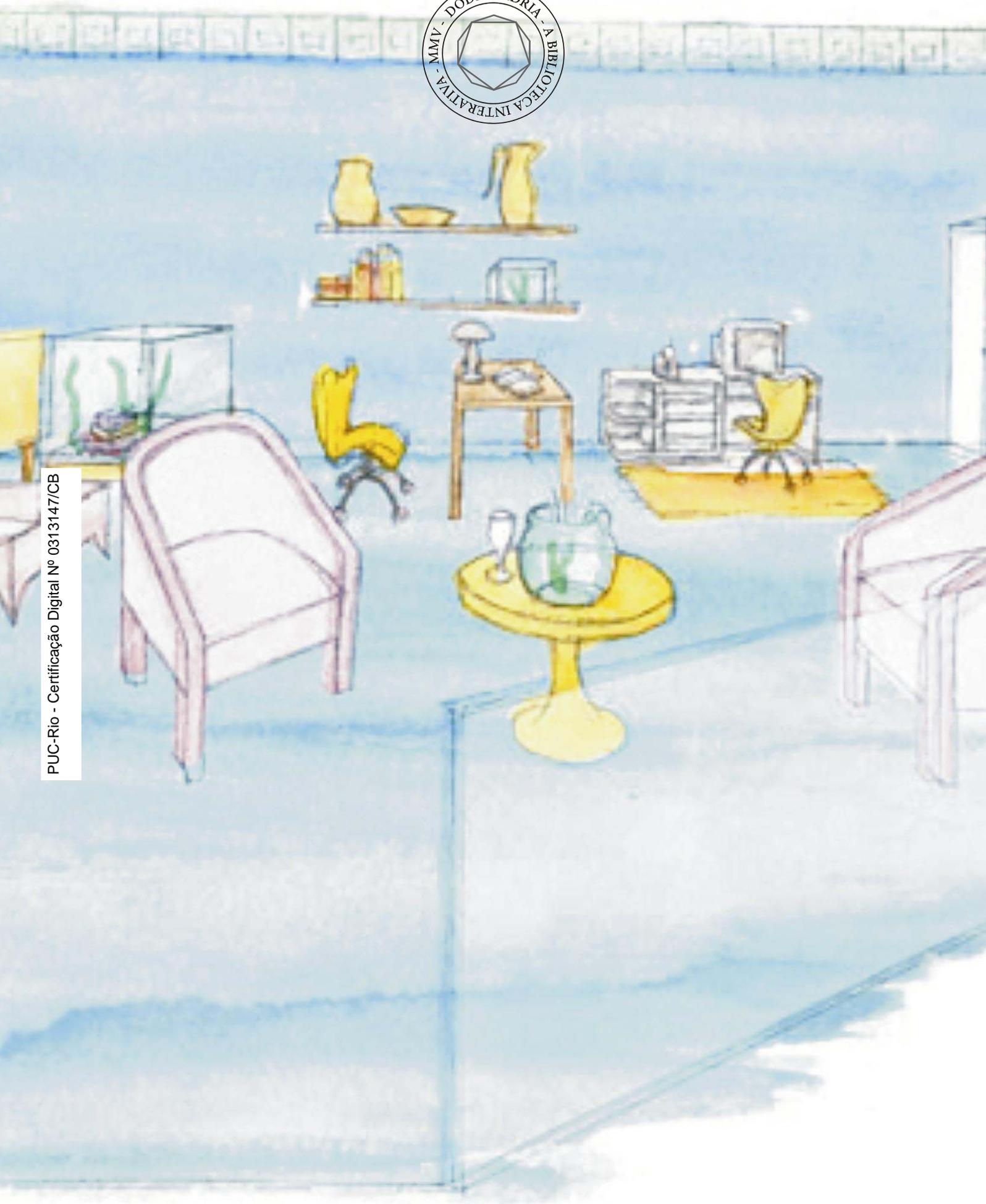
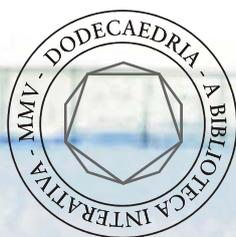
Não há como estabelecer certezas, mas podemos negociar dentro de um horizonte de expectativas (Jauss, 1979). Aguardamos o momento em que poderemos realizar um experimento de campo com o público efetivo de *Dodecaédria*. Até lá, trabalhamos com simulações de baixo nível, em que os próprios pesquisadores do NEL têm assumido o papel de alunos-usuários. Estas experiências, especificamente o Fórum *Dodecaédria* e jogo de tabuleiro se mesclam com o processo produtivo e têm-nos trazido indicações sobre possíveis caminhos a seguir.

O suporte engendra um papel determinante em todos os níveis contextuais citados. Um curso a distância on-line é significativamente diferente de um curso presencial em sala de aula. Conquanto se tenham os “mesmos” conteúdos, parece claro que os dois casos não aplicam a mesma linguagem. A relação tempo-espço, o uso de recursos didáticos, o gênero narrativo são algumas das distinções entre os dois cursos, que poderiam até possuir a mesma temática.

A motivação do aluno também parece distinta. Assim como o código, o computador alcançou em seu tempo um *status* inédito. Por mais que se apresente como um objeto de uso comum aos jovens de classe média e superior e sequer tenha sido usado por 54,34% da população (O Globo Online, 2006a e 2006b; CGI.Br, 2006), em ambos os casos, tem aspectos de fetiche (Bellei, 2002:10). A motivação para acessar um curso on-line certamente será permeada por este olhar, do êxtase ao pavor, mas distinto da motivação do mesmo aluno para um curso presencial. É neste campo que atuamos em *Dodecaédria*. ([Documento 3.1](#))

Aluno, professor, instituição de ensino, designer e tantos outros agentes produtivos e de consumo se engendram em uma relação discursiva que tem como suporte, nesta pesquisa, o curso EAD on-line. O designer, nos papéis de co-autor e mediador desta relação, deve ter em mente a forma como os níveis contextuais vão interferir, ou determinar, o sentido produzido neste discurso. Cabe-lhe manipular as ferramentas tecnológicas que tem à disposição de modo a se adequar, ou interferir nos contextos discursivos, buscando viabilizar a produção de um sentido que remeta à intenção autoral e respeite a inteligência leitora.

O capítulo 4 buscará compreender as relações de motivação que permeiam o processo discursivo. Além de alguns autores da área de linguagem, aborda pesquisas que realizei anteriormente.





Site FAQ Pesquisar Membros Grupos Perfil Mensagens Particulares novas: 0 Sair [Alexandre]

Testes de interface

Ir à página [Anterior](#) 1, 2



Dodecaedria - Índice do Fórum -> Interface

Renata Enviada: Qua Dez 06, 2006 12:58 pm Assunto:

também gosto muito desse aqui. acho que passa a idéia que estava na minha cabeça... a partir de nossas conversas, confusões, técnicas mistas, debates, divergências, concordâncias, criações,..... enfim.



Louise Enviada: Qua Dez 06, 2006 5:54 pm Assunto:

Daí fiz essa pintura meio "rabiscada", mas estudada. Quis dar a idéia de ruído, trazer o sépia com cores como vocês estavam falando, trazer tenebrismo e acrescentar raf para as partes de cima, meio indefinidas - para ativar a curiosidade do aluno:

⁶⁵ <dodecaedria.ideografos.com/forum>. Neste documento estão mesclados os debates realizados concomitantemente nos tópicos *Atrium* e *Interface*, organizados por data de postagem.



Renata, nossa!!! Amei esse!!! Gostei muito muito muito!!!!
Gostei muito dessa idéia de inacabado. Elementos com cor e sem cor. O traço o rabisco...
nossa.... Inclusive o cantinho esquerdo pra mim está perfeito! Gosto muito!!! Voto nesse!!!

GABIRU Enviada: Qua Dez 06, 2006 6:05 pm Assunto:

desse último (o sem aplicação de filtro) é o que mais gosto quanto:

- >à textura dos traços cruzados do lápis
- >à paleta de cores
- >aos novos elementos narrativos inseridos no canto esquerdo
- >ao traço preto do pilot/nankin ter ficado ausente (deixou a imagem leve)

quanto ao conceito já fechado, Renata, ao que se refere? um ponto para amnhã, pois lembro de um comentário seu sobre os traços que o desenho da lou estaria "mais completo", a princípio achei que se travava dos elentos, mass vendo essa su oinião se repetir.

quanto à interface, interessante ela mudar de cor segundo o gabinete em que se encontra. quanto ao traço me incomoda, até pq não fechamos ainda como se dará cada ambiente, se cada um com um traço ou todos com o mesmo.

Sobre as proporções do modelo 3d... está certo que esse cara tem 11,80dealtura, mass ainda acho a mesa pequena. pouca coisa em altura, mas me incomoda em suaa largura e comprimento. Sempre penso essa mesa de estudo como auqueles mmesões em que se pode estudar 4 ao mesmo tempo. esa está menor que a mesa do labcom (pelo menos me largura) acho que ela poderia ser do tamanho daquelas mesa da sala de reunião geral (menos comprida um pouco. rs!)

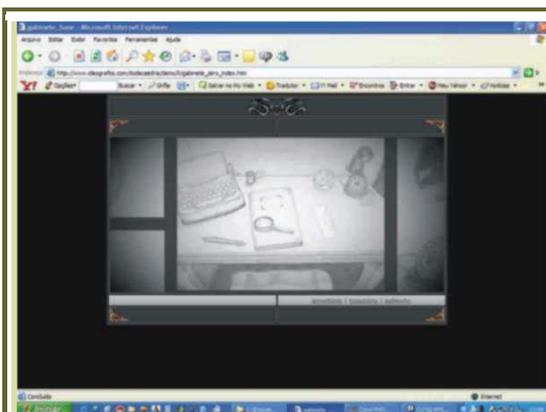
beijos para todos

Alexandre Enviada: Sex Dez 08, 2006 2:44 pm Assunto: Nova interface

Pessoal,

Ainda não sei o que ficou definido por vocês na última reunião, mas quando ví a questão da interface sendo discutida, resolvi intervir.

Lembro que no início (parece bíblia - Gênesis...) havia uma idéia de uma interface baseada em HQ, em que todo o movimento se dava dentro de uma janela e havia espaços definidos para as mensagens



Na época andei conversando com o Guix que achava que a hierarquia estava invertida, ou seja, que a prioridade deveria ser do ambiente, e não da interface, pois neste caso haveria uma maior possibilidade de imersão do aluno no ambiente.
Por isso achei muito boa a proposta que vinha sendo usada - creio que do Gabriel - das abas pop up no canto inferior da tela, surgindo quando necessárias, mas desaparecendo - com transparência - para dar maior destaque à imagem, ao ambiente, às metáforas visuais.

Para o Simpósio de Metodologia em SP, o Guix chegou a fazer uma simulação deste tipo de interface sobre uma imagem do Atrium:



Sei que há um certo conflito entre estilos: ilustração x imagem vetorial; artístico x informatizado etc... só não sei se é ruim. De qualquer forma, valoriza mais o visual, traz o aluno mais para dentro do ambiente, com menos interferência "tecnológica".

GABIRU Enviada: Seg Dez 11, 2006 00:24 am Assunto:

Fala, pessoal!!

estou passanddo para mostrar parte do dever de casa. Aqui segue um link para uma simulação de enquadramento da imagem que fechamos para o atrium.

<http://www.gabiru.com/dodecaedria/>

quanto ao quisito simulação, ela não está completa, é somente já termos uma visualização rápida.

Mas esse teste abre muito para de discutir no quisito interface, pórtanto vamos lá debater nesse tópico>>>[Interface/Teste de interface](#)

GABIRU Enviada: Seg Dez 11, 2006 00:46 am Assunto:

Bom, aqui estou para postar uma graça que fiz sobre a interface.

<http://www.gabiru.com/dodecaedria/>

tentando trazer esse ponto relevante do privilegiar o ambiente, e também considerando a consistência de que usar 'ilustraçõ' na interface ajuda a integrar, eu mesclei o que tínhamos.

Mas discutindo minha solução...

Minha intenção não é testar uma maneira de fazer jogo fluir com suporte sem perder sua força. Toco neste ponto para defender essa brincadeira que fiz por ter levantado iso na reunião. Eu argumentei que interface deveria pender mais para o suporte site do que para o conteúdo ilustração para assim diferenciar conteúdo de suporte, ambiente de ferramentas, mas fui rebatido sendo levantado que não sabemos como será o site onde se encontrará noso filho. Ou seja, não saberemos em que lugar isso vai se encaixar, então como me preocupar como combinar desde já interface com site?

Pensei então em usar de algum recurso que combinasse com qualquer fundo de lay out. Então pensei na moldura da moldura, o traço preto no caso, que possui característica de ilustração, mas funciona como um bom divisor de águas. E mescliei tanto a idéia trazida pela renata com o que o Guix (era idéia dele Alex) vinha mantendo numa intenção de dar uma passagem de tecnologias (considerando aqui a ilustração escaneada sendo uma diferente do que um site pode oferecer só com códigos). E quanto a possibilidade de se mudar o fundo, isso é para testar o que eu tinha dito sobre diferetes fundos de um layout indeterminado.

bom, paro por aqui. sou melhor falando do que escrevendo para defender tais pontos.rs

beijos para todos

ricardo Enviada: Seg Dez 11, 2006 8:46 am Assunto:

Gabiru,

Acho que a visualidade do ambiente tem prioridade sobre a interface. Talvez seja o caso de, num momento posterior, montar um grupo apenas para discutir a interface em si. No entanto, o que precisamos é definir esta cara da biblioteca.

Apenas para esclarecer, Roger Chartier (1999), que é uma de nossas referências mais conhecidas no núcleo, afirma que o suporte também é lido juntamente com o conteúdo. Não há, portanto, esta separação entre suporte e conteúdo. Todo conteúdo está atrelado a um suporte.

Chartier afirma:

"Os autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que se tornam objetos escritos, manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados". (p.17)

Considerando Chartier, acho que conteúdo e suporte devem estar integrados e não devem, portanto, ser pensados separadamente. Por isso defendo a idéia que Dodecaedria não fique preso a um layout de um site genérico do CCEAD, mas que fiquemos responsáveis pelo Design da página em que o curso ficará. Design esse que estará em acordo com a visualidade do curso.

ricardo Enviada: Seg Dez 11, 2006 9:04 am Assunto:

AH.. esqueci de mencionar... o teste ficou muito bom!

Só não gostei de um pequeno detalhe, achei a imagem um pouco "estourada", parece que houve um aumento do contraste que deixou ela mais granulada.

Fora isso, achei o movimento muito interessante, e acho que a interface também está ficando interessante.

Alexandre Enviada: Seg Dez 11, 2006 10:04 am Assunto: Interface do site

ricardo escreveu:

Considerando Chartier, acho que conteúdo e suporte devem estar integrados e não devem, portanto, ser pensados separadamente. Por isso defendo a idéia que Dodecaedria não fique preso a um layout de um site genérico do CCEAD, mas que fiquemos responsáveis pelo Design da página em que o curso ficará. Design esse que estará em acordo com a visualidade do curso.

Concordo com o Ricardo, mas tenho algumas dúvidas:

1) Há necessidade do espaço em volta da moldura? Não podemos abrir a imagem para a tela completa? Vamos utilizar alguma ferramenta de comunicação com o aluno que necessite deste espaço para ser acionada ou visualizada?

Por que se não, concordo com o Ricardo, o site hospedeiro não interessa. Tendo em mente que a leitura é completa, imbricada, o que estiver na tela vai junto. Efetivamente, até o monitor

também vai... e o aluno certamente tem um tipo de contraponto entre a imagem ilustrada do atrium e a modernidade do seu equipamento. Daí, quanto mais o envolvermos no nosso conceito, mais ele pode "esquecer" o que o envolve mergulhar em Dodecaédria.

2) A interface, no caso, se remete ao Atrium, mas nos outros Gabinetes? No Madeira, por exemplo, ela fica destoante. Haveria uma interface diferente para cada ambiente? Acho um pouco complicado, não sei...

Por isso imagino algo o mais "transparente" possível, que não interfira muito, que não cause muito estranhamento, que se adeque à linguagem do suporte e não tire o destaque do ambiente.

3) Quanto à navegação/movimentação, também achei fantástica. Senti falta dos zooms, mas sei que toma tempo fazer!! Só para citar, quando o menu está aberto, a tela continua em movimento, e isto pode não ser legal.

4) Vi na discussão dos Gabinetes a questão da visualização concomitante de diversos Gabinetes, com estilos diferentes. Também acho que se insere nesta mesma questão. Nem imagino como resolver a questão de ilustrações simultâneas em estilos diferentes, mas acho que pode se estabelecer um padrão de um efeito que sirva de transição visual entre qualquer Gabinete que se esteja e a visualização de outro. Algo como a névoa que o Ricardo mencionou, ou sombras... mas que dê um pouco de uniformidade aos diferentes estilos, sem pervertê-los, e reduza o choque visual. Como já disse alguém, isto também pode ajudar no clima de mistério, de exploração.
Por agora é só!

GABIRU Enviada: Seg Dez 11, 2006 12:17 pm Assunto:

Mesmo sem conhecer tal referência já pensava sobre o todo ser digerido e não somente a informação.

Se formos responsáveis pelo suporte onde estará posto nossa criança não tenho no que se dar continuidade. Porém é uma dúvida a se esclarecer com eles, se seremos ou não responsáveis. Pois não sendo teremos de começar a pensar nesse ponto do todo como algo fora de nosso controle, e assim termos de pensar numa forma de resolver isso.

sobre os pontos levantados, Alex, são super bem vindos, já ue pelo que entendi vocE^andou conversando bastante com o Guilherme a respeito.

tentarei responder a alguns de seus pontos, pois para falar a verdade, não paramos para discutir interface. Eu é quem estou dando uma bedelhada para quando formos mostrar a simulação termos algo "interessante".

1] tereemoss de saber com o CCEAD como será dado o dodecaédria, pois assim saberíamos dessa necessidade. mas desde já, tomando como princípio que tome a tela toda, eu apoio a idéia de a 'única coisa em torno ser o Browser em si. Sem site e layouts iseja lá de quem for o respnsável.

Isso ao meu ver faria Dodecaédria se comportar como a maioria dos jogos, sejam de navegação ou de qualquer outro estilo.

Mas vejam isso o quanto antes, pois acho que interferiria diretamente na forma como temos enquadrado as imagens, já que a resolução mínima foge ao formato wide screen.

2] não necessariamente ao Atrium, mas poderia ter alternância de coloração segundo cada ambiente. nda muito complexo.

3] não me incomoda o movimento enquanto o menu permanece aberto, mas isso deve ser um hábito de jogabilidade, Alex, já que a maioria do que joguei nesse nível de se andar por um ambiente, a tela não parava quando um menu estilo o nosso estava em aberto. Passeando pelo YouTube encontrei esse exemplo aqui sem muito pesquisar <http://www.youtube.com/watch?v=H9O9MVB22B8>, onde tem uns menuzinho com transparência e informações para serem acedadas etc. É claro que em muitos jogos quando se aparece um menu como planejamos para interação com vídeos e fotos, e atividades, tudo atrás para.

4] realmente está as e resolver ese ponto de cada gavbnete ter um estilo, ou todo Dodecédria ser em apnass um. mas isso achop que só se fecha com interface ano que vem.

Bom, é legal para termos em mente alguns problemas que enfrentaremos, mas creio que não será nesse ano. Umacomissão de interface depois terá deser criada! rs! provável que os mesmos da visualidade, mas a se defeinir...

E Ric, realmeente eeu mexi no contarste, mas não trabalhei para se perder esse grnulado. Foi apenas para deixá-ma um pouco mais saturada. Mas passarei o tamnho para a renata e ela trata a imagem para nós!

abraços galera!

Alexandre Enviada: Seg Dez 11, 2006 4:31 pm Assunto: Interface

Gabriel,

Também acho que esta questão da interface está muito atrelada ao CCEAD. Mas acho que já temos bastante massa crítica para discutir com eles e, dentro das possibilidades técnicas, pedir o que acharmos melhor.

Não acho que devemos ficar responsáveis por fazer o sistema, mas de interferir no trabalho deles segundo o nosso ponto de vista. Como eles já estão meio perdidos mesmo, um pouco mais não vai fazer tanta diferença 😊

Quanto ao vídeo do jogo que você indicou, vi os menus transparentes etc. Não tenho prática alguma em jogos eletrônicos mas acho que a dinâmica é diferente. Sei lá, eu mexo o mouse para acessar um link no menu e a imagem atrás acompanha, não fica legal. Mas isto é detalhe, tem muito boi na frente do carro!

Se você tiver tempo, faça uma simulação em tela cheia pra vermos como pode ficar, e dê os parâmetros da questão das imagens que você assinalou. Vale como estudo para uma discussão futura com o CCEAD, que pode acontecer antes de nossa primeira reunião em 2007.

Quanto ao novo sub-grupo de Interface rsrs, não é brincadeira, mas ano que vem teremos ainda mais alguns sub-grupos no curso...

ricardo Enviada: Seg Dez 11, 2006 5:33 pm Assunto:

Sobre a tela-cheia, acho difícil conseguirmos uma boa solução.

O problema que temos quando trabalhamos com internet é que as resoluções de monitor variam. Teremos cursistas que vão acessar o conteúdo com uma tela de 800x600 até 1280x1024 (ou mais...)

No que isto implica? Como estamos trabalhando com imagens de Mapa de Bits (BITMAPS), isso significa que para ampliar a imagem precisaremos de mais resolução. Para mais resolução teremos uma imagem grande e pesada que irá demorar mais para carregar. (se fosse apenas imagem vetorial, não haveria problema!!)

O que costumamos fazer: considerar a resolução padrão. Portanto, estamos considerando a tela do Browser do Agrimildo (o cara do Acre), que só funciona a 800x600, mas que a área útil (descontando as barras de navegações e menus) é algo em torno de 760x420!!

Um recurso que podemos utilizar é colocar alguma imagem de fundo, ou criar uma ambientação da página para valorizar a janela do jogo, mas acho que a tela cheia não será uma boa alternativa.

Renata Enviada: Ter Dez 12, 2006 4:14 pm Assunto:

só pra vcs verem que é muito atual mesclar a arte com conceito e a mídia digital. Isto é Much, O grito, e acho que é da primeira década do séc 20. Se não me engano, 1908/9. bjs



GABIRU Enviada: Ter Dez 12, 2006 10:07 pm Assunto:

Fala pessoal!!

aqui está o exemplo de sequencias de imagens com traços diferentes.

Uma maneira de vermos se incomoda ou não ter os gabintes cada um ilustrado distintamente de outro.

na página:

<http://www.gabiru.com/dodecaedria/>

clique no link: Atrium2

ou acesse direto:

<http://www.gabiru.com/dodecaedria/conteudo2.html>

beijos a todos! para que fiquem bem contentes para opinar!!rs!

Renata Enviada: Qua Dez 13, 2006 11:16 am Assunto:

Gabriel, ué, e a interferência de desenho que fez?

Outra coisa, escrevi preto e apareceu verde, rs

Por fim, a imagem pode ficar sem o tremido, menos granulada e mais tenebre?

Acho que preferia a anterior, mas, é voto de todos. De qq forma, está ficando *bunito*!!

bjs

Olha a margem da imagem da página google. De repente, pelo menos a gente podia deixar a margem que extravasa o retângulo... de repente só um pouco, pra não ficar tão divergente a história das linhas retas e letras de computador e a imagem rabiscada...



E, afinal, eu realmente preferiria a imagem toda, não daria pra gente mudar? Acho que, de repente, podia aparecer a imagem toda e depois a em close. Porque o recorte não faz a gente entender o todo. Tipo, apresentaria esta imagem geral, depois passaria pro close (onde se navega realmente)...? pode ser? 😊

como se fosse entrando no universo dodecaédria. Só pra contextualizar, igual nas histórias, em que vc tem um panorama depois vai apresentando as personagens, os lugares...

pois, não estamos tratando de ilustrações narrativas?

ricardo Enviada: Qua Dez 13, 2006 12:08 pm Assunto:

Concordo: acho que poderia ter a imagem no plano geral, e depois uma ferramenta, (LUPA, BINÓCULO, SEI LÁ) para trabalhar no nível do zoom.

Acho que dá uma ambientação com o plano geral fica mais interessante para quem está entrando num lugar desconhecido > olha-se o todo e depois vai para os detalhes.

O que acham? Vamos nos manifestar!

Renata Enviada: Qua Dez 13, 2006 12:36 pm Assunto:

Acho muito legal a idéia da lupa. podia ser um iconzinho abaixo, que a pessoa clica no mapa e daí aparece aquela imagem zoom pra ela começar a navegar....

GABIRU Enviada: Qua Dez 13, 2006 1:33 pm Assunto:

Bom. vaos lá! atendendo aos comentários.

Renata escreveu:

Gabriel, ué, e a interferência de desenho que fez?

Acho que preferia a anterior, mas, é voto de todos. De qq forma, está ficando!!

Eu não coloquei com a ilustração não por ser voto vencido, mas para focar apenas na sequencia de traços diferentes (que aliás ninguém comentou!)
Vamos decidir isso ainda para a entrega para a CCEAD. Mesmo que seja com essa provisória. Pelo menos o teste m´nimo eestá feito.

Renata escreveu:

Outra coisa, escrevi preto e apareceu verde, rs

Rs! esqueci de dizer, mas tem de ser em ingles o nome da cor. Sendo o contrário ele interpreta o código RGB, aquele de 6dígitos onde vale 0 a F. Então, quando se insere um dígito que não etseja entre 0 e F ele interpreta como 0. Portanto PRETO=00E000 (observe quee cada par corrsponde a uma cor RGB, respectivamente)

Renata escreveu:

Por fim, a imagem pode ficar sem o tremido, menos granulada e mais tenebre?

garanulda e tenebre é apenas questão de se trataar no Photo, então trabalho em cima. Mas quanto a que tremido vc se refeere?

Renata escreveu:

Olha a margem da imagem da página google. De repente, pelo menos a gente podia deixar a margem que extravasa o retângulo... de repente só um pouco, pra não ficar tão divergente a história das linhas retas e letras de computador e a imagem rabiscada...

como isso se refere a interface não me alongo nese ponto, mas acho que temos de decidir isso sim! mas pelo visto se fará só ano que veem.

Renata escreveu:

E, afinal, eu realmente preferiria a imagem toda, não daria pra gente mudar? Acho que, de repente, podia aparecer a imagem toda e depois a em close. Porque o recorte não faz a gente entender o todo. Tipo, apresentaria esta imagem geral, depois passaria pro close (onde se navega realmente)...? pode ser?

como se fosse entrando no universo dodecaédria. Só pra contextualizar, igual nas histórias, em que vc tem um panorama depois vai apresentando as personagens, os lugares...
pois, não estamos tratando de ilustrações narrativas?

Ricardo escreveu:

Acho que dá uma ambientação com o plano geral fica mais interessante para quem está entrando num lugar desconhecido > olha-se o todo e depois vai para os detalhes.

Não lembro de termos discutido a respeito do enquadramento em momento algum. Chegmos a essa forma devido aoss estudos anteriores de simulaçõ de percepção de primeira pessoa. Então essa proximidade, como esse movimento, simula o m´nimo dessa percepção exploratória.

Mas se vcs forem buscar nossas referências iniciais de navegação em ambiente, Gorillaz.com, Fasco-CS e The Grudge, todas se mostram assim. É outro motivo que provavelmente nos levou de pronto a esse enquadramento.

Pode perder noção do todo, mas quando vc se encontra em qualquer ambiente fechado, sem movimentar a cabeça, vc perde a noção do todo. E não podemos contar os vultoss que se formam perto do ponto cego!rs! Considere apenas uns 55º como ângulo de percepção e verá que é fato.

Bom, isso foi apenas justificativa, não manifesto!rs!

Quanto a isso de ficar longe e depois se aproximar como uma imersão no universo, acho interessante. Mas não apoio que se repita em todos os gabinetes, pois isso funcionaria como uma maneira de primeiro contato, certo? Porém temos de lembrar que essa ambientação do usuário seria feita no Vestibulujm, não é? (Me corrijam se necessário.) Sendo assim, ainda seria necessário esse recurso para se perceber o todo?

Eu acho que ele não perceber o todo só ajuda nesse ponto de aguçar a exploração.

ricardo escreveu:

Concordo: acho que poderia ter a imagem no plano geral, e depois uma ferramenta, (LUPA, BINÓCULO, SEI LÁ) para trabalhar no nível do zoom.

Renata escreveu:

podia ser um iconzinho abaixo, que a pessoa clica no mapa e daí aparece aquela imagem zoom pra ela começar a navegar....

sem querer ser chato (rs!) não acho que isso seja visualidade. Isso se enquadra em outro dos subgrupos, onde vcs discutem há um tempo a finção desses objetos. Portanto, se fará uma discussão aqui na qual não poderemos experimentar.

Mas sendo aberta a idéia... Eu não gosto de se usar de ferramentas para navegar/explorar. Como é um ambiente que possui uma certa verosimilhança, creio que manter apenas os movimentos laterais se faz suficiente e funcional.

Enfim! Eu vou fazer uma experimentação dessa aproximação. e me valendo da moldura rabiscada dessa vez!rs!

beijos e abraços!

GABIRU Enviada: Qua Dez 13, 2006 1:35 pm Assunto:

Ah! comentem por favor sobre a sequência de traços diferentes. essa a intenção desse flash!!

Louise Enviada: Qua Dez 13, 2006 1:40 pm Assunto:

Tb gostei bastante! Gosto mais do primeiro atrium com a borda. Mas tb estou achando a imagem granulada demais...

Louise Enviada: Qua Dez 13, 2006 1:44 pm Assunto:

Gosto bem mais da imagem reduzida... acho que ao ampliar vamos precisar dar uma trabalhadinha no photoshop. Puxar umas cores... O que vcs acham?

Alexandre Enviada: Qua Dez 13, 2006 4:28 pm Assunto: Interface

Gabriel,

Lá nas cinco salas têm sido discutidas questões da interface, que também acho que vão ficar para 2007, mas já que estamos aqui...

Das duas opções que você apresentou, preferi a primeira, com a moldura desenhada. Acho que a imagem por trás está um pouco grande, e não temos uma visão geral. Além disso, a navegação fica um pouco difícil. A Jackie diz que ficou com dor de cabeça vendo a imagem sambar pra cima e pra baixo, para um lado e para o outro... Lembremos que parte de nosso público não tem grande afinidade com jogos eletrônicos!!!

Achei interessante a idéia do plano aberto com opção de zoom navegável, e não somente com zoom estático. Nem sei se é complicado fazer...

Quanto à questão que você pergunta, sobre a superposição de diferentes traços, sequer percebi isto na ilustração. Você fala de aparecer, ao mesmo tempo a ilustração do Atrium e partes dos outros Gabinetes? É isso? Se for, não localizei.

ricardo Enviada: Qua Dez 13, 2006 4:57 pm Assunto:

Gabiru:

1.com a borda está melhor. Mas principalmente por que o fundo inicial está branco.

Sugiro que defina umas cores padrões, tipo Preto, Branco, Cinza, Bege, etc... e coloque para a visualização no seu site.

2. Sobre o ZOOM:

Se levantarmos o histórico do projeto, vamos nos lembrar que a atual configuração do Atrium é fruto da idéia de aparecer todos os elementos em uma imagem apenas.

Enquanto o deslocamento da imagem foi sendo desenvolvido, esse fato ficou um pouco obscurecido. No entanto, intuito foi criar uma imagem onde os elementos interativos estivessem todos a disposição (pensando também no público).

Não sei se todos se lembram de um primeiro teste do Gabiru, quando havia uma imagem estática e ela passava a focar no objeto.

Somente depois que a imagem começou a se deslocar.

Neste sentido, não concordo que discussão de uma ferramenta de ZOOM deva estar fora do grupo da visualidade. Acho que a gente tem autoridade para definir, pelas nossas experiências no processo e na vida profissional, o que vai ficar melhor na tela ou não.

Por isso reforço a minha sugestão de começarmos com uma imagem em plano geral, haver algum botão de ZOOM, pelo qual se possa fazer esse deslocamento ao longo da imagem, num outro nível de navegação.

Louise Enviada: Qua Dez 13, 2006 6:10 pm Assunto: Re: Interface

Alexandre escreveu:

A Jackie diz que ficou com dor de cabeça vendo a imagem sambar pra cima e pra baixo, para um lado e para o outro... Lembremos que parte de nosso público não tem grande afinidade com jogos eletrônicos!!!

Pois é, eu tb fiquei... Na realidade, acho que isso irá incomodar a todos aqueles que não estão muito acostumados a jogos eletrônicos e filmes de ação.

Não sei se é assim que funciona, mas mesmo mantendo o mouse paradinho, a tela se mexe, mesmo que bem lentamente... É assim mesmo ou só acontece no meu computador alienígena?

Renata Enviada: Qua Dez 13, 2006 10:05 pm Assunto:

Gente, reunião amanhã sim, e, faço minhas TODAS as palavras do Ricardo. E acho ainda que devia ser fundo branco, pois daí daria pra trabalhar mais a margem e não influenciaria no foco dos desenhos que já vão ser bem coloridos.

Estamos num caminho ótimo. Gabriel, gosto dos seus estudos. Só acho que tem uns tópicos que devemos amarrar, e, se a gente achar relevante, mudar, repensar, questionar, pra conseguir fazer o que conceitualmente mais se aproxima do nosso projeto.

A questão do plano geral - e acho que até agora temos o atrium, e não o vestibulum como pronto, ou seja, acho que a gente (mesmo meio capenga) consegue iniciar o curso sem o vestibulum, ou com o vestibulum no atrium, não sei... mas, enfim, acho que iniciando no atrium, a gente tem que lembrar que não conhece o público totalmente, que é vasto e não tem necessariamente familiaridade com os jogos que temos como referência. Tipo, alguém que conhece quadrinhos sabe a linguagem de cortes de imagem, ou alguém que conhece rpg sabe a linguagem rpg. Mas como pressupomos que teremos professores, escritores, amantes do livro, enfim, pessoas que não necessariamente são craques em jogo mas que, ao comprarem um CURSO de educação à distância também vão, ludicamente, jogar, então, nada mais justo que, devagarinho, dar de mão beijada e introduzir o universo a elas. Tipo novela das 8 que o cara faz no primeiro capítulo um panorama geral da mata atlântica e depois foca no cristo, numa rua de ipanema, no calçadão da praia, no personagem que bateu o carro e por aí vai.

O Luiz ensina isso na disciplina de narrativa, e essa é aquela narrativa que mais estamos familiarizados: a clássico-narrativa - que tem o panorama, personagens planos e complexos, tempo, espaço, clímax e desfecho. Acho que pra corromper qualquer coisa a gente tem que saber essas regrinhas, e, como estaremos fazendo algo único, ele deve pelo menos trazer uma familiaridade ao leitor-aluno, e acho que essa coisa aparentemente careta funciona como mídia, como sedução - trazer pra perto, tipo: "ah, isso eu conheço", "assim estão falando a minha língua"

Se estivermos ajeitando o terreno, convidando e seduzindo o cara pra entrar no universo, daí por diante acho que vale todos esse planos e cortes e abstrações. Mas antes da abstração se dá o concreto, o óbvio, e, como disse a familiaridade...

Ufa, falei demais?

Ah, e só pra concluir, isso é A NARRATIVA DA VISUALIDADE. E está pra ser decidida neste grupo sim.

bjs em vcs

Renata Enviada: Qua Dez 13, 2006 10:14 pm Assunto:

Treme mesmo, acho que isso tem que mudar né?

Bem, fiz um testamento no ATRIUM e depois de ver e concordar com o texto do Alex, coloco parte aqui... aí vai:

"A questão do plano geral - e acho que até agora temos o atrium, e não o vestibulum como pronto, ou seja, acho que a gente (mesmo meio capenga) consegue iniciar o curso sem o vestibulum, ou com o vestibulum no atrium, não sei... mas, enfim, acho que iniciando no atrium, a gente tem que lembrar que não conhece o público totalmente, que é vasto e não tem necessariamente familiaridade com os jogos que temos como referência. Tipo, alguém que conhece quadrinhos sabe a linguagem de cortes de imagem, ou alguém que conhece rpg sabe a linguagem rpg. Mas como pressupomos que teremos professores, escritores, amantes do livro, enfim, pessoas que não necessariamente são craques em jogo mas que, ao comprarem um CURSO de educação à distância também vão, ludicamente, jogar, então, nada mais justo que, devagarinho, dar de mão beijada e introduzir o universo a elas. Tipo novela das 8 que o cara faz no primeiro capítulo um panorama geral da mata atlântica e depois foca no cristo, numa rua de ipanema, no calçadão da praia, no personagem que bateu o carro e por aí vai.

O Luiz ensina isso na disciplina de narrativa, e essa é aquela narrativa que mais estamos familiarizados: a clássico-narrativa - que tem o panorama, personagens planos e complexos, tempo, espaço, clímax e desfecho. Acho que pra corromper qualquer coisa a gente tem que saber essas regrinhas, e, como estaremos fazendo algo único, ele deve pelo menos trazer uma familiaridade ao leitor-aluno, e acho que essa coisa aparentemente careta funciona como mídia, como sedução - trazer pra perto, tipo: "ah, isso eu conheço", "assim estão falando a minha língua".

Se estivermos ajeitando o terreno, convidando e seduzindo o cara pra entrar no universo, daí por diante acho que vale todos esse planos e cortes e abstrações. Mas antes da abstração se dá o concreto, o óbvio, e, como disse a familiaridade."

Jackeline Enviada: Qui Dez 14, 2006 8:56 am Assunto:

Olha eu voltando! Adoro quando vocês entram em questões teóricas, pois me sinto confortável para participar. Mas vamos lá: Não entendo de movimentação e estou anos luz atrasada em termos de jogo-eletrônico (apesar de ter lido a dissertação do Guilherme de ponta a cabeça), mas na minha cabeça estamos falando de uma narrativa lúdica antes de estarmos falando de um jogo-eletrônico e narrativa eu me sinto a vontade para comentar.

Assim como a Renata mencionou as aulas do Luiz, e como o Ricardo apontou a idéia de partirmos do geral para o específico, acho que a gente está essencialmente contando uma história através da visualidade e o "contar" traz consigo teóricos com Propp, Edgar Allan Poe, Eco que nos mostram uma certa estabilidade de percurso ao se contar algo. Mais próximo de nós temos Ricardo Piglia que em um texto intitulado "Teses sobre o conto" (Caderno Mais, Folha de São Paulo, 30/12/2001) traz contribuições que acho imprescindíveis para nós quando tratarmos de narrativa visual. Assim para o autor, "o segredo de um conto bem escrito é que na realidade todo conto conta duas histórias: uma em primeiro plano e outra que se constrói em segredo. A arte do contista estaria em entrelaçar ambas e, só ao final, pelo elemento surpresa, revelar a história que se construiu abaixo da superfície em que a primeira se desenrola. As duas histórias encontram-se nos pontos de cruzamento que vão dando corpo a ambas, embora o que pareça supérfluo numa seja elemento imprescindível na armação da outra".

Ao olhar para os gabinetes do dodecaédria eu os identifico como contos por corresponderem a uma narrativa em que concisão e brevidade (diferente das características de um romance, por exemplo) são o mote. Mas concisão e brevidade, no conto, vêm acompanhadas de linguagem densa, com o máximo de economia de palavras (objetos), na medida em que a dimensão narrativa se dá no sentido da profundidade, do se encaminhar para o fundo. Eu também identifico os gabinetes do dodecaédria com o conto por ele se caracterizar pela narração de um

único episódio (quem, o que, quando, onde...), uma única ação com começo, meio e fim (fins) centrado num mesmo espaço físico, num tempo reduzido.

Piglia continua informando que "o conto contemporâneo visa a conduzir o leitor para além do dito, para a descoberta de um sentido do não-dito. Nele cobra-se a participação do leitor, para que os aspectos constitutivos da narrativa possam por ele ser encontrados e apreciados.

Assim, o conto exige uma leitura que descortine, não só o que é contado, mas principalmente, a forma como o fato é contado, a forma como o texto se realiza".

O que mais me impressiona no texto de Piglia é quando ele comenta que no conto "a história visível e a história secreta recebem diferentes tratamentos nos contos clássicos e nos contos modernos. Enquanto nos clássicos a história é contada anunciando a outra, nos modernos as duas histórias aparecem como se fossem uma só". Logo, no conto moderno "a construção é feita para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto. Ele reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que permite ao leitor ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta.

Enfim dele retiro expressões como "sob a superfície", "leitura que descortine", "além do dito", "duas histórias: uma em primeiro plano outra em segredo". Acho que com essas idéias na cabeça, movimento e perspectiva ganham a dimensão necessária.

Jackeline Enviada: Qui Dez 14, 2006 9:22 am Assunto:

Eu de novo, rs! Se eu disse que os gabinetes se aproximam do conto, agora quero justificar o porque deles se distanciarem da crônica e me parece que a movimentação atual está mais próxima da crônica.

Ao escrever sobre a crônica Affonso Romano de Sant'anna esclarece: "Um colibri que beija um assunto aqui e outro ali", como definia Machado de Assis no século XIX, ou "uma galinha que bota seus ovos regularmente", como afirma Luis Fernando Veríssimo, em pleno séc. XXI, em comum, a noção de que a crônica é a expressão de um ponto de vista individual acerca de uma situação". Para Sant'Anna "o cronista é um escritor crônico. É alguém que sente a necessidade de transformar um detalhe do cotidiano em uma história. (...) A crônica é um texto escrito para ser publicado no jornal, logo um texto que carrega em si as características do veículo para o qual está inscrito, como efemeridade e transitoriedade. Assim, o cronista se alimenta dos acontecimentos diários para desenvolver uma linha de raciocínio própria que abrigue ficção, fantasia e criticismo e tem consciência de que o leitor espera receber algo curto, em linguagem simples e que possa ser consumido rapidamente. A crônica é geralmente escrita em primeira pessoa, pois o cronista procura dialogar com o leitor, estabelecendo uma cumplicidade que lhe permita apresentar a sua compreensão do mundo que lhes cerca. Enfim, o cronista deve ser encarado como um porta-voz do leitor."

Para entender a crônica poderíamos pensar em alguém olhando pela janela os acontecimentos diários, observando o movimento, o balançar das folhas, o andar das pessoas e retratando esta realidade tal qual ela se apresenta, sob uma ótica particular. A crônica atende a alguém em passeio e não a alguém submerso. Neste sentido é mais próxima do documentário. É neste sentido que acho que devemos controlar o movimento do dodecaédria para não nos aproximarmos do colibri, ou do beijar aqui e ali. Penso que o nosso beijo é mais profundo. O conto não "fica" como os jovens dizem, a crônica "fica com alguém", o conto "está com o outro" percebem. Vem daí a profundidade.

**DOCUMENTO 3:
PESQUISA TIC DOMICÍLIOS DO CGI.BR**



**DOCUMENTO 3.1
PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE JÁ UTILIZARAM UM COMPUTADOR**

B1 - PROPORÇÃO DE INDIVÍDUOS QUE JÁ UTILIZARAM UM COMPUTADOR*			
<i>Percentual sobre o total da população**</i>			
Fonte: CGI.Br < http://www.cetic.br/usuarios/tic/2006/rel-comp-01.htm > (acessado em 22-12-06)			
Percentual (%)		SIM	NÃO
Total		45,65	54,35
REGIÕES DO PAÍS	SUDESTE	49,22	50,78
	NORDESTE	34,06	65,94
	SUL	48,53	51,47
	NORTE	41,79	58,21
	CENTRO-OESTE	50,72	49,28
SEXO	Masculino	48,53	51,47
	Feminino	43,06	56,94
GRAU DE INSTRUÇÃO	Analfabeto/ Educação infantil	12,05	87,95
	Fundamental	43,64	56,36
	Médio	71,37	28,63
	Superior	93,96	6,04
FAIXA ETÁRIA	De 10 a 15 anos	72,00	28,00
	De 16 a 24 anos	73,17	26,83
	De 25 a 34 anos	56,68	43,32
	De 35 a 44 anos	35,10	64,90
	De 45 a 59 anos	18,67	81,33
	De 60 anos ou mais	5,58	94,42
RENDA FAMILIAR	ATÉ R\$300	17,78	82,22
	R\$301-R\$500	26,24	73,76
	R\$501-R\$1000	43,45	56,55
	R\$1001-R\$1800	63,21	36,79
	R\$1801 OU MAIS	78,75	21,25
CLASSE SOCIAL****	A	96,57	3,43
	B	81,12	18,88
	C	54,04	45,96
	DE	23,41	76,59
SITUAÇÃO DE EMPREGO	Trabalhador	47,81	52,19
	Desempregado	52,28	47,72
	Não integra a população ativa***	41,48	58,52
COR OU RAÇA	Branca	51,03	48,97
	Negra	39,51	60,49
	Parda	40,78	59,22
	Indígena	43,88	56,12
	Amarela	40,64	59,36

LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO	Localizado em uma favela	34,10	65,90
	Conjunto Habitacional	47,42	52,58
	Localizado próximo a uma favela	44,94	55,06
	Não há favela próxima	47,53	52,47