

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE - MESTRADO PROFISSIONAL**

Luciano Antonelli Becker

**UM POSSÍVEL PALCO TRÁGICO PARA A EDUCAÇÃO:
ELEMENTOS E CATEGORIAS APOLÍNEO-DIONISÍACOS EM UM AMBIENTE
VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Santa Maria, Rio Grande do Sul

2017

Luciano Antonelli Becker

**UM POSSÍVEL PALCO TRÁGICO PARA A EDUCAÇÃO:
ELEMENTOS E CATEGORIAS APOLÍNEO-DIONISÍACOS EM UM AMBIENTE
VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.

Orientadora: Prof^a Dr^a Taís Fim Alberti

Santa Maria, Rio Grande do Sul

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Becker, Luciano Antonelli

Um possível palco trágico para a educação: Elementos e categorias apolíneo-dionisíacos em um ambiente virtual e ensino aprendizagem / Luciano Antonelli Becker.- 2017.
147 p.; 30 cm

Orientadora: Taís Fim Alberti

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2017

1. Filosofia 2. Tecnologia em rede 3. Educação 4. Trágico 5. Ambiente virtual de ensino aprendizagem I. Alberti, Taís Fim II. Título.

Luciano Antonelli Becker

**UM POSSÍVEL PALCO TRÁGICO PARA A EDUCAÇÃO:
ELEMENTOS E CATEGORIAS APOLÍNEO-DIONISÍACOS EM UM AMBIENTE
VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.

Aprovado em 18 de agosto de 2017



Prof^a Taís Fim Alberti, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Prof^a Dr.^a Andreia Machado Oliveira (UFSM)



Prof Dr. Cesar Alberto Ranquetat Jr (UNIPAMPA)

Santa Maria, 18 de agosto de 2017

DEDICATÓRIA

*Dedico este escrito ao Rafa, à Car, à Ieda e ao Delui...
...unicamente por tudo.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), pelas minhas roupas feitas em casa, pelos meus brinquedos de madeira e pela inteira entrega ao dom de serem pais.

À Car, pelo seu devir ter encontrado o meu, pela incondicionalidade do seu olhar afetivo, pelo companheirismo e pelo apoio irrestrito, aos quais muito devem as linhas traçadas aqui.

Ao Rafa, pelos momentos de brincadeira, pela compreensão, pelo abraço e pela séria arte de filosofar aos seis anos de idade.

À Quênia, ao Fernando, ao Miguel e ao Vitor, pelas acolhidas, pelo companheirismo, pelas cervejas, pelas escadas e pela vaga de estacionamento milimétrica na garagem.

À minha orientadora Taís, por sua orientação, por sua preocupação, pela chancela e pelo incentivo.

À banca, Andreia, Cesar e Elena, pela disponibilidade, pelas sugestões e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos amigos, João Nadir, Carmelina, Edgar, Lucas, Adriane, Robson, Felipe e Márcio, dentre outras muitas coisas, pelos momentos dionisíacos.

Aos colegas de trabalho, pela vivência e pelo entendimento de períodos de ausência física e mental.

Aos colegas do PPGTER, pela convivência, pela parceria nas dúvidas, nos anseios, nas incertezas e nos cafés.

*Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.*

*Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.*

*Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?*

Ferreira Gullar

RESUMO

UM POSSÍVEL PALCO TRÁGICO PARA A EDUCAÇÃO: ELEMENTOS E CATEGORIAS APOLÍNEO-DIONISIÁCOS EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM

AUTOR: Luciano Antonelli Becker
ORIENTADORA: Taís Fim Alberti

A partir de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER – mestrado), em sua linha de pesquisa de Gestão em Tecnologias Educacionais em Rede, na área de concentração de Tecnologias Educacionais em Rede para Inovação e Democratização da Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscamos desenvolver um *design* instrucional para atividades do MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Para isso, trabalhamos com um referencial filosófico, que abrange os conceitos de apolíneo e dionisíaco desenvolvidos por Friedrich Wilhelm Nietzsche no seu livro ‘O nascimento da Tragédia’. Para a construção metodológica da pesquisa confeccionamos uma dissertação teórica e empírica, a partir do perspectivismo, um conceito da própria filosofia nietzschiana, pelo qual procuramos assentar nosso olhar numa discussão inovadora no contexto da educação e seu incremento tecnológico e, com isso, desenvolver um *design* instrucional contextualizado. A pesquisa mostrou que é possível essa construção a partir da integração conceitual das duas tendências, a apolínea e a dionisíaca, nas atividades do ambiente e, com isso, uma pretensa encenação trágica na estruturação do AVEA MOODLE.

Palavras-chaves: Apolíneo, Dionisíaco, Tecnologias, Moodle, Design Instrucional

ABSTRACT

A POSSIBLE TRAGIC STAGE TO EDUCATION: ELEMENTS AND CATEGORIES APOLLONIAN-DIONYSIAN IN AN VIRTUAL ENVIRONMENT TEACHING-LEARNING

AUTHOR: Luciano Antonelli Becker
ADVISOR: Taís Fim Alberti

Based on a research developed in the scope of the Professional Masters Postgraduate Program in Educational Technology Network (PPGTER), in research line of Management in Educational Network Technologies, in the area of Concentration of Educational Technologies in Network for Innovation and Democratization of Education, from Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), we search to develop an instructional design for MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) activities of the Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). For this, we work with a philosophical orientation, which covers Apollonian and Dionysian concepts developed by Friedrich Wilhelm Nietzsche in his book 'The Birth of Tragedy'. For the methodological construction of the research, we make a theoretical and empirical dissertation, based on perspectivism, a concept of the nietzschean philosophy itself, where we seek to establish our vision in an innovative discussion in the education context and its technological increase and, with this, to develop an instructional design. The research showed that this construction is possible from the conceptual integration of two tendencies, Apollonian and the Dionysian, in the environment activities and, with it, a pretense tragic staging in the structuring of AVEA MOODLE.

Keywords: Apollonian, Dionysian, Technologies, Moodle, Instructional Design.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Elementos dionisíacos e apolíneos sobre a imagem do <i>Yin Yang</i>	78
Tabela 2 - Categorias apolíneas e dionisíacas.....	79
Tabela 3 - Síntese das configurações da atividade fórum.....	83
Tabela 4 - Síntese dos atributos na atividade fórum.....	85
Tabela 5 - Eixos de construção na atividade fórum.....	88
Tabela 6 - Síntese das configurações da atividade wiki.....	92
Tabela 7 - Síntese dos atributos na atividade wiki.....	94
Tabela 8 - Eixos de construção na atividade wiki.....	95
Tabela 9 - Síntese das configurações da atividade chat.....	98
Tabela 10 - Síntese dos atributos na atividade chat.....	100
Tabela 11 - Eixos de construção na atividade chat.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Adicionando atividade fórum	83
Figura 2 - Adicionando atividade wiki	91
Figura 3 - Adicionando atividade chat	97

LISTA DE ABREVIATURAS

UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
PPGTER	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
GEN	Grupo de Estudos Nietzsche

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Arranjos	14
1.2. Preâmbulo.....	17
2. PRIMEIRA PEÇA	21
2.1. Ethos: Apolo e Dioniso	21
2.2. Mythos: Paideia trágica	27
2.3. Êxodo: o vencedor Apolo.....	29
3. SEGUNDA PEÇA	36
3.1. Prólogo: o trágico Nietzsche no palco.....	36
3.2. Episódio: a reverberação apolínea na modernidade	41
3.3. Párodo: o reencantamento dionisíaco na pós-modernidade	46
4. TERCEIRA PEÇA.....	54
4.1. A tecnologia em rede como palco trágico	54
4.2. Tecnologias educacionais em rede e o trágico	60
4.3. O ambiente virtual de ensino-aprendizagem e o trágico	64
5. QUARTA PEÇA.....	70
5.1. Metodologia	70
5.2. Elementos apolíneos e dionisíacos	76
5.3. Categorias apolíneas e dionisíacas	78
6. QUINTA PEÇA	80
6.1. AVEA: desenvolvendo um possível palco trágico para a educação	80
6.1.1. Fórum	82
6.1.2. Wiki	90
6.1.3. Chat.....	97
7. ÚLTIMA PEÇA: considerações finais	103
7.1. Mathesis	103
7.2. Katharsis.....	106
8. REFERÊNCIAS.....	114
PRODUTO FINAL	125

1. INTRODUÇÃO

1.1. Arranjos

O que compõe um panorama onde um educador físico, trabalhando como técnico em assuntos educacionais numa instituição de ensino superior, resolve versar sobre educação mediada por tecnologias e, engrossando um caldo de pluralidades, ainda cogita assentar-se sobre o tino de Nietzsche para tal empreendimento?

Penso que o filosofar sempre esteve sombreando as casas, nos pais. Meu pai, um modo de ser um tanto cínico, tal Diógenes, lograva uma *autarkeia* e com ela incandescia mundos em madeiras cruas. Já minha mãe, virtuose do estoicismo, sempre cosendo com linhas e malhas de uma razão pacienciosa e mansa, inequívoca de seus tatos. Ambos, marceneiro e costureira, num filosofar artístico e empírico, transformador e criador; vivo. As brumas mnemônicas me impedem de explicar pormenores da fuga de senda tão fácil de proferir que deveria ser minha. Tanto no labor, silencioso brado braçal dessas famílias, quanto no silogismo matreiro dos costumes oriundos desses chãos tão meus. Pelo menos assim não o foi, digamos, pelo caminho ortodoxo, nem pela faina rotineira pelo pão, tampouco pelo curso acadêmico. Não fiz filosofia. Nem tentei, na verdade.

Fiz foi educação física. O corpo... as técnicas corporais sempre fizeram brilhar meus olhos. Não uma certeza, mas com traçados de horizonte mais bem rascunhados que esse retrato que cá pintei. Porque longe de ser luminoso nos tempos devidos às essas escolhas, foi, na verdade, um quadro afetivo no qual continuo passando mãos de tinha e colorindo com uma memória que se esforça em registrar algumas cenas nos vãos dos labirintos cerebrais. Até aquele momento cristão, católico, num sentido quase burocrático das crenças, com orações antes de dormir, idas à igreja em domingos dispersos, participe em rituais iniciáticos, como catequese e crisma. Misto de incentivo, exigência e encaminhamento materno, levado a termo mais por inquietações peculiares da simbologia amorosa, do que propriamente por uma crença irrestrita numa ordem divina. Em paralelo, uma certa indiferença paterna para com esses cerimoniais de monta extraterrena, transfigurada em cenas brincantes e galhofeiras que davam um tom ameno à credices tão protocolares.

O encontro com Nietzsche, tento rememorar, deu-se por motivos similares àqueles típicos dos jovens que assim o fazem: descrença nos valores, rebeldia, revoltas, procura de outras respostas. Recordo sem muita exatidão, ser na época em que já frequentava os bancos acadêmicos. Também lembro ser devido a um período de esmorecimento por uma situação específica que afetou profundamente minha vida. Não uma autoajuda, diria tratar-se mais de uma alta ajuda. De modo impreciso, penso ser esse o contexto de minha aproximação com Nietzsche e sua filosofia volitiva. Desde então, sempre mantive com seus escritos um contato ao mesmo tempo ingênuo e apaixonado, absorto e arrebatado.

No curso de graduação, mesmo, tive mostras de como bem havia espaço para discussões outras as quais a educação física podia recorrer. A filosofia encontrou lugar num contexto transigente fomentado por um par de professores confiados no diverso no modo de tratar com os alunos. Olhares que perpetraram em meu caminhar signos de que sempre poderia apelar ao estrato filosófico para refletir tanto sobre situações particulares e interiores, como situações profissionais e sociais. Aos poucos também fui percebendo se tratar, mais do que amparo revelador, um aporte questionador. Em Nietzsche, particularmente. O que foi, e continua sendo, paradoxalmente, revelador.

A rachadura no vidro das minhas certezas, de alguma maneira, me aproximou mais dos estudos trágicos de Nietzsche que, então, passaram a embasar minhas reflexões, mesmo que imaturas, às vezes até instintivamente, para os mais variados meandros do meu devir. No mundo que me circunda, nas minhas relações. Entrementes, no decurso da graduação, tentava achar caminhos para essa disposição, afinal, eram dois interesses, a filosofia e a educação física, mas ainda sob um tato desordenado pelo verdor da minha idade. Devido as mais diversas circunstâncias acabei não encontrando terreno, enquanto graduando, para cevar em reunião estas duas paixões que, é verdade, não representavam um panorama tão bem aprimorado na minha mente como o é agora. Era uma ideia, ainda não desenhada bem como ideia, se desenvolvendo ao passo que oportunidades iam desaparecendo e outras necessidades se impondo.

Circunstâncias. Foi numa reunião de circunstâncias que me vi inscrito para um concurso público, que requisitava nível superior, mesmo antes de acabar a graduação. Pelas circunstâncias, fui cada vez mais me atendo às necessidades e abandonando outras possibilidades, enquanto também elas iam se afastando de mim. Fiz escolhas, no rolar dos dados das circunstâncias. Acabei passando no concurso e (as circunstâncias novamente!) fui chamado antes de adquirir o diploma de educador físico. Aquelas outras possibilidades, que

eu ainda cultivava no horizonte do olhar, foram esmaecendo enquanto eu corria para o outro lado. O tempo era escasso. Eu precisava mergulhar no labirinto de Dédalo dos trâmites burocráticos para buscar esse papel sem o qual não poderia assumir a vaga que conquisei. Assim o fiz.

Pouco mais de um mês depois já estava trabalhando em outra cidade, com uma mudança de perspectiva avassaladora em tão pouco tempo. Nesse ínterim, ajudei a gerar um ser que mudaria minha vida para sempre, meu filho. Distância e tempo passaram a engrossar o caldo da minha existência e transformações iam se sobrepujando no meu anejar. As circunstâncias faziam com que situações passassem e outras irrompessem. Conheci minha companheira, que me incitou a procurar a pensar novamente naquelas imagens que havia deixado num horizonte passado. No trabalho, a lide era com outros meios; a educação física havia ficado para trás, ao menos enquanto universo de estudo formal.

De mais a mais, a vida é levada a cabo sem muita reflexão, sem muito tempo para pesar ações e consequências. E nisso também torna-se o que se é. Realmente a educação física era somente um rastro do devir. Continuou presente na minha vida, é claro. Mas somente por seu aspecto informal, por assim dizer. Afinal, é uma paixão que ainda me afaga, mesmo que com acenos longínquos. No trabalho, então, outra relação que sempre seduziu minhas retinas: a tecnologia. Não o campo ‘bruto’ da tecnologia e do seu funcionamento mecânico e maquínico. Sempre me atraiu uma estética por detrás da relação entre humano e o não-humano, um aspecto que ronda a arte, com uma aura que não nos deixa morrer da verdade. Ela está em todo lugar, basta aguçar os olhos. A perspectiva dos olhos. O aspecto digital envolto numa carga sensível erigindo relações por intermédio de uma rede ‘invisível’. Relações estas, que logo percebi onde estava. Convivendo num espaço educacional, com um sangue que lateja por questões filosóficas, estéticas, não demorou muito para as leituras nietzschianas, que não nunca me abandonaram nesse tempo todo, começassem a estender tentáculos conceituais no universo em que eu habitava.

Um movimento natural se deu na busca por apegos no trágico. Tenho rascunhado até hoje num pequeno bloco uma tentativa de mapa conceitual com as tendências trágicas circundando o devir universitário. Aquele incentivo antes referido materializou-se quando da abertura do edital para vagas no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. Circunstâncias e escolhas caminhando juntas. Consegui uma das vagas. Não foi a ideia do projeto inicial, mas era questão de tempo para o pensamento, que vem quando quer, tentar achar brecha nesse novo espaço de atuação. Assim ocorreu. Quando externei essa

pretensão, primeiro à minha companheira, novamente um estímulo incentivador, e depois à minha orientadora no programa, as circunstâncias e as escolhas cambiaram seus arrolamentos e perspectivou-se a tentativa que aqui se concretiza.

1.2.Preâmbulo

A dissertação que aqui se arquiteta trabalha a Tragédia Grega, mas não simplesmente a Tragédia Grega, senão a releitura de Friedrich Wilhelm Nietzsche a partir do confronto dos elementos apolíneo e dionisíaco. Especialmente, recorre-se a essas duas características conflituosas do trágico, tão abordadas nos campos estéticos e artísticos, mas ainda sem expressivas explorações referenciais na área das tecnologias educacionais, para tratar do processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias.

Em sítios nacionais como Capes e Scielo, as pesquisas realizadas em fevereiro de 2017, com os termos “Nietzsche, apolíneo e dionisíaco”, “Nietzsche e educação” e até mesmo com utilização de referências cruzadas como “Nietzsche e tecnologia” ou “Nietzsche e cibercultura”, demonstrou-se que não existem trabalhos explorando o trágico nietzschiano atrelado às tecnologias. Ao especificar a pesquisa, também em fevereiro de 2017, acessando o site do GEN (Grupo de estudos Nietzsche), coordenado por Scarlett Marton, renomada especialista brasileira em Nietzsche, não se encontrou nenhum trabalho relacionando o trágico nietzschiano, nem outras sendas do pensamento de Nietzsche, à educação e seu incremento digital.

Com uma relevância repousando no elemento de inovação, essa dissertação arrazoa a possibilidade de apropriação dos elementos do trágico nietzschiano na conjuntura formada por processo de ensino-aprendizagem e mediação tecnológica por meio de ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA). Nessa busca, disserta-se sobre um problema de pesquisa que tenta contemplar o seguinte: como é possível tratar o binômio apolíneo-dionisíaco, conjeturado por Nietzsche n’O nascimento da Tragédia, na esfera da educação mediada pela tecnologia, por via das atividades desenvolvidas no MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*)?

Justifica-se a escolha deste AVEA pelo fato de ser o ambiente de mediação do processo de ensino-aprendizagem utilizado pela Universidade Federal do Pampa

(UNIPAMPA) para os seus cursos presenciais. A opção pela UNIPAMPA deve-se ao fato de o autor do presente trabalho ser servidor público lotado no campus Itaquí dessa instituição e desenvolver funções atinentes à rotina educacional e, em paralelo, desenvolver a pesquisa, como aluno do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER – mestrado profissional), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa de gestão de tecnologias educacionais em rede.

Como objetivo, trata-se da construção de um *design* instrucional para utilização do AVEA MOODLE pelos docentes desse campus a partir do encontro desses elementos no âmbito das atividades disponíveis no ambiente. Para a confecção desse material, pretende-se refletir sobre algumas questões específicas, como a concepção nietzschiana dos elementos apolíneo e dionísio e sua contraposição no trágico; a relação que se conjectura entre esses dois elementos e a visão trágica de Nietzsche perante a modernidade, estendendo-se tal perspectiva à pós-modernidade; também, a adoção desse referencial na busca de entendimento sobre a cibercultura e o ciberespaço; e ainda, a análise das tecnologias em rede e do AVEA a partir do binômio apolíneo-dionísio. Todos esses objetivos tratados sob a tutela do trágico nietzschiano, tendo como pano de fundo, a educação.

Para a construção metodológica da pesquisa confecciona-se uma dissertação teórica e empírica. Na construção teórica faz-se o uso do perspectivismo, um conceito da própria filosofia nietzschiana que, em suma, expressa o juízo de que a observação da realidade admite diversos olhares diferentes segundo as idiosincrasias dos sujeitos que observam o mesmo fato. O perspectivismo nietzschiano trata o corpo como nossa grande razão, da qual faz parte a pequena razão, que é a do intelecto, do conhecimento lógico-racional. É essa grande razão que traduz a perspectiva do vivido, concebendo o conhecimento em um sentido mais amplo do que o ‘enquadrado’ pelo saber racionalista.

Nessa perspectiva, empiricamente trabalha-se na construção de um *design* instrucional, aqui pretendido para dar conta de determinado universo do AVEA MOODLE, de uma relação de possíveis das suas ferramentas de atividades. Trata-se de tomada de posição frente a múltiplos caminhos transitáveis, com o desenho de uma perspectiva que habita na órbita de subjetividades e circunstâncias que assim a permite. Não almeja uma conformação definitiva e definidora, mas antes um desdobramento, um ponto de intersecções, um incremento que propicie um espaço-tempo de ensino-aprendizagem ressoando condições vivenciáveis a partir de novas possibilidades.

Ressalta-se a importância do PPGTER da UFSM ao promover as circunstâncias para essa dissertação; sendo de cunho profissional, não se esquivou de se permitir abrangente e fomentador para propostas, por assim dizer, teóricas. Novos pensamentos, novas ideias, potencialidades: mantras repercutidos pelos docentes do programa, que tratam com zelo toda possibilidade, jamais podando galhos, que mesmo pequenos, são desejosos de florir. Também por isso, vale dizer, que se toma a liberdade de, grosso modo, deixar em espera o mote central dessa pesquisa. Sobre o AVEA, no trato proposto, é versado nos últimos capítulos dessa dissertação, com o devido peso que seria despendido se o fosse desde a primeira linha do texto. Apenas, por pretensa organização, opta-se por expandir o referencial devido a seu ineditismo nas discussões sobre as tecnologias educacionais em rede.

O processo de construção do produto que contempla um modelo de *design* instrucional caracterizado por Filatro e Cairo (2015) como contextualizado, pois se trata de um desenho permissivo de mudanças e adaptações, que perfaz um contexto flexível e personalizável, encontra-se a partir da página 80. O *design* é vislumbrado como conteúdo didático de futuros cursos de formação continuada para docentes do campus e também para utilização como mecanismo de consulta por esses docentes. Assim, para essa segunda possibilidade, sintetiza-se um produto final na página 125.

Antes disso, então, a dissertação estrutura-se trazendo a seus capítulos nomeados com elementos da Tragédia Grega. Essas referências ao teatro trágico, como citações após os títulos, são retiradas da obra ‘Poética’, de Aristóteles, com o intuito de simbolizar e aproximar esses assuntos tratados com o universo de análise nietzschiana. Assim: na primeira ‘peça’, discorre-se sobre as investigações e proposições nietzschianas acerca dos elementos apolíneo e dionisíaco transpostos na Tragédia, que aloca as duas deidades como responsáveis pelo exímio desenvolvimento cultural e mesmo da vida em sua potencialidade do grego trágico; também se trabalha a concepção de uma *paideia* trágica, bem como a posterior evolução da tendência apolínea e involução da tendência dionisíaca a partir do socratismo.

Na segunda ‘peça’, se trabalha a crítica de Nietzsche à modernidade a partir de sua visão trágica, defendendo um retorno do dionisíaco contra uma cultura moderna enfraquecida pelo otimismo racionalista; discorre-se também sobre a manutenção do elemento apolíneo nessa cultura, bem como um renascimento do dionisíaco na pós-modernidade a partir das análises de Michel Maffesoli. Na terceira ‘peça’, também sob a égide das tendências trágicas, se analisa a questão da cibercultura pós-moderna, a partir do incremento digital, da rede e, especificamente, das tecnologias educacionais em rede e os AVEAs. Na quarta ‘peça’,

estruturam-se os procedimentos metodológicos e na quinta ‘peça’ desenvolve-se o produto, que, em sua versão finalizada, anexa-se após as referências.

A pesquisa mostra que é possível, mediante a percepção das tendências trágicas elaboradas por Nietzsche (2015), a construção de uma relação de sentido que perfaz nossa cultura, ora com proeminência para uma tendência, ora para outra, com momentos de encontro conflitivo. A investigação que trata especificamente do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede, permite que se veja com clareza uma dualidade na maneira de estruturar o AVEA MOODLE e suas atividades, a fim de favorecer a integração das duas tendências, a apolínea e a dionisíaca, conjuntamente, uma conflitando com a outra, sempre em condições de complementaridade, conformando, assim, uma pretensa encenação trágica.

2. PRIMEIRA PEÇA

2.1.Ethos: Apolo e Dioniso

“Ethos tanto parece significar uma das dramatis personae como o caracter de uma personagem” (ARISTÓTELES, 2008, p.69).

“[A partir dos deuses gregos] fala uma religião da vida, não do dever, não da ascese ou da espiritualidade. [...] essas figuras respiram o triunfo da existência, um sentimento exuberante de vida acompanha o seu culto” (NIETZSCHE, 2005, p.15).

São os olhos de Nietzsche (2015) que melhor nos norteiam à pretensa ligação que se vincula às figuras divinas de Apolo e Dioniso, aquelas que conflitam no nascimento do trágico. É o filósofo alemão que fecundamente concatena de maneira ontológica¹ uma visão filosófica dessa relação simbólica a qual tem em Apolo o sonho e a individuação, e em Dioniso a embriaguez e a força do coletivo. Essa mescla, que se trata aqui, é o cerne vital de uma sociedade ocidental pré-socrática, onde aquilo que resta em formas marmoreadas e nos registros poéticos e teatrais são, antes de tudo, máscaras sob as quais pulsam afigurações que não podem ser vistas. Nietzsche (2015) insiste que esse não fixado – isso que não pode ser visto –, que mexe com o auditivo e com as afecções, são, também, seminais à construção de uma cultura elevada.

Deidade fundadora do estado, como alude Sampaio (2008), Apolo edifica a civilização contra a desmesura, o barbarismo e o arrebatamento dionisíaco. A partir da leitura nietzschiana da Tragédia Grega, o autor ressalta que Apolo refugia o grego dos impulsos arcaicos que impelem à orgia, às festas extáticas, licenciosas no sexo e na brutalidade; ampara-o contra tempos de volúpia e crueldade. Antes, entregue à *mania* (loucura) dionisíaca, o homem não tinha laços sociais organizados já que Dioniso é o deus estrangeiro, o deus asiático alheio à *pólis*.

¹No entanto, Machado (2006) e Amusquivar Junior (2015) alertam que foi o poeta e filósofo Schiller o autor que primeiramente aborda o trágico além da poética aristotélica, assumindo o caráter filosófico da mesma.

Num âmbito simbólico, Freitas (2006) relata que a crença em Apolo traz em seu bojo o aspecto solar e diurno, que confere a essa divindade um teor civilizatório contra o conhecimento oculto e sombrio.

Porém, é sobretudo pelo motivo heroico[...] – é matando a potência ctônica Píton que Apolo se faz senhor do Oráculo de Delfos [...] É essa configuração purificadora personificada por Apolo – que estabelece a supremacia das potências uranianas sobre as ctônias. [...] é assim que a arma utilizada por Apolo para matar a serpente Píton é o arco e a flecha que, no plano simbólico, significa: ‘o desapego da viscosidade do concreto e do imediato’ (FREITAS, 2006, p.109).

Para Nietzsche (2015), entretanto, era uma necessidade natural do grego esse ‘tornar-se apolíneo’; é elogiosa sua atenção a esse aspecto, pois denota a bravura do grego no combate a essas forças arcaicas. A ruptura com o descomunal, com o múltiplo, com o caótico, transfigurando essa luta numa beleza apolínea, é vista pelo filósofo como uma vitória momentânea do povo grego; não um presente, pois forjada em combate, na resistência da vontade de medida, de ordenação das expectativas.

Contudo, o que se configura inicialmente como um combate, coroando o aspecto de medida no estado, na arte e em todas as esferas sociais pela vontade apolínea, logo se transforma num processo de inclusão e circunscrição do deus asiático que nunca abandonou as cercanias da *pólis*. Longe de ser um adestramento do espírito dionisíaco, evidencia-se uma reconciliação de uma unidade de distintos, “um pacto de paz” (NIETZSCHE, 2015, p.34).

Quando, a partir da ‘vitória’ de Apolo, os impulsos dionisíacos são convidados a frequentar novamente a *pólis* por meio da arte e dos rituais, é que um sentimento de redenção acomete o espírito grego. Nietzsche (2015) chega a asseverar este como um dos momentos mais importantes da história ocidental, ao passo que coloca no domínio da arte o campo para o reencontro de Apolo e Dioniso, quando a qualifica “como a esperança jubilosa de que possa ser rompido o feitiço da individuação, como pressentimento de uma unidade restabelecida” (NIETZSCHE, 2015, p.67).

Há, é bem verdade, uma mudança evolutiva natural ‘em Dioniso’ devido à convivência fronteira com a *pólis*. Os rituais em sua homenagem nos subterrâneos sociais continuam e, aos poucos, diminuem a desenfreada selvageria. O deus asiático diminui seu ímpeto e sua barbárie e, mesmo não perdendo de todo seu furor inesperado e desregrado, acaba ingressando no calendário festivo regular, erigindo também um espírito dionisíaco grego. Este por sua vez, distinto do bárbaro, pois

enquanto o dionisíaco bárbaro correspondia ao impulso imediato da natureza e promovia diretamente a conciliação com ela, o dionisíaco grego realiza a reconciliação do homem com a natureza através da mediação da segunda natureza, isto é, da cultura. A grande promotora da reunião é a música, cujo deus, por princípio, é Dionísio (SAMPAIO, 2008, p.79).

Lesky (1996) lembra que a imagem de Apolo estendendo a destra a Dioniso – gravura talhada num vaso existente até hoje no Museu de Hermitage, na Rússia – é testemunha da aliança que os sacerdotes do templo de Delfos fazem com a religião estrangeira e selvagem. Dioniso passa a galgar posto ao lado de Apolo na assembleia divina, “as estátuas gregas são insufladas pelo espírito da música, tomadas e animadas por Dioniso” (SAMPAIO, 2008, p.78). No teatro, o movimento caótico, antes ilusoriamente subjugado pelo deus da medida, agora retorna, incorporando o lirismo, a desmedida do mundo e o mistério do *cosmos* ao padecer individual do herói em cena.

De tal modo, para Nietzsche (2005), tudo o que até então valia como limite, como determinação de medida, mesmo com o belo esforço grego, mostra-se aqui como uma aparência artificial, onde a desmedida impõe-se como verdade, o elemento musical rompe obstáculos e liberta seus membros para a dança bacante. Forja-se uma arte em que a embriaguez extática diz a verdade, afugenta as musas das artes da aparência; no esquecimento de si dos estados dionisíacos dá-se o ocaso do indivíduo com seus limites e medidas. Da cumplicidade desses elementos dionisíacos com a alegoria apolínea do herói “vê-se a Grécia declarar a reunião entre os dois deuses criadores de sua arte e cultura” (SAMPAIO, 2008, p.78) na Tragédia Grega.

A tensão diagnosticada por Nietzsche (2015) configura no âmbito social a união entre arte, conhecimento, religião e vida; tudo se imiscui numa ressignificação permanente, onde o grego, diante de uma circunstância de negação da razão, do que escapa à convenção, ao incorporar Dioniso a sua cultura, traz o que Böhme e Böhme (1985) chamam de ‘outro da razão’² para compreender conjunturas distintas, estranhas ao ponto de vista da razão. Insuflado por Apolo, o povo grego, no seu zelo característico quanto à noção de medida para todas as coisas, “demonstra o porquê incorporou em sua cultura um deus que representa justamente o culto à desmedida e ao excesso, uma vez que, paradoxalmente, é justamente isso que lhe permitiu a conquista do equilíbrio” (TREVISAN, 2011, p.305).

² No original: ‘*das andere der vernunft*’ (BÖHME; BÖHME, 1985).

Conjeturando o significado dessa junção divina, Marton (2006) lembra que Nietzsche é o primeiro pensador a contrapor³ Dioniso e Apolo na arte grega; salienta, também, que o embate dessas duas pulsões conjugadas na Tragédia, para o filósofo alemão, é que permitem aos gregos encontrar o equilíbrio entre elas, criando as bases condicionais para o verdadeiro desenvolvimento do dinamismo do espírito humano. Esse binômio conceitual é alicerce fundamental para toda a caminhada filosófica de Nietzsche e, de acordo com Pereira (2009), configura formas sobre as quais o filósofo identifica modos diversos de experimentação estética e reflexiva.

Silva e Santos (2015), afirmam que Nietzsche caracteriza Apolo como o figurador plástico, associando sua imagem às atividades artísticas da escultura, da pintura e das demais formas de figuração e de delimitação; aspectos como fixação e moldura são as principais marcas do apolíneo. Para os autores, Nietzsche também relaciona o apolíneo à escultura dórica, enfatizando o caráter de solidez e robustez, culminando na estruturação dos conceitos. Assim, o apolíneo é a capacidade embelezadora de dar forma ao indefinido e, em síntese, é o objeto, o contido, a precisão, a demarcação e o conceito.

Também sustentam os autores que Nietzsche toma o dionisíaco por afigurado, relacionando-o às atividades artísticas que escapam da moldura e da fixação; como marca da afiguração da realidade, por representar a *physis*⁴ em seu aspecto assustador e inquietante, impõe a impossibilidade de controle, de medida e de segurança. Segundo os autores, Nietzsche afere o dionisíaco à perda do ‘eu’, da identidade, ao passo que sua relação com a dança, na fusão de som e ritmo, permite a apreensão de que também é o auditivo, o que foge a forma, ilimitado, indefinido, a infinitude e a coletividade.

Apolíneo e dionisíaco, para o filósofo do martelo⁵, portanto, são percebidos como faces de uma dupla condição humana, de uma *coincidentia oppositorum*⁶. Dionisíaco

³ Nietzsche concordaria, já que disse: “antes de mim não existe essa transposição do dionisíaco em *pathos* filosófico: faltava a sabedoria trágica” (NIETZSCHE, 2009c, p. 68).

⁴ No sentido aqui usado, vale-se de Heidegger (1987), para quem o termo *physis* refere-se ao ser mesmo em virtude do qual o ente se torna e permanece observável; é o surgir, o extrair-se a si mesmo do escondido e assim conservar-se, a natureza mesma. Para o autor, ao ente como tal em sua totalidade, os gregos chamavam-no *physis*.

⁵ “Como se convencionou chamar Nietzsche” (PEREIRA, 2009).

⁶ “Expressão usada pela primeira vez por Nicolau de Cusa para exprimir a transcendência e a infinitude de Deus, que seria a coincidência do máximo e do mínimo, do tudo e do nada, do criar e do criado, da complicação e da explicação, num sentido que não pode ser entendido nem apreendido pelo homem (*De doctignor*, I, 4; *De coniecturis*, II, 1)” (ABBAGNANO, 2007, p. 149).

representa o prazer, a força criativa que fere a lógica, o sopro da renovação; reflete o espírito ativo, a livre manifestação, o caos. Já apolíneo pode ser visto como símbolo da individuação, da lucidez, da simetria e da ordem; representa os conceitos limitadores e medidores. Metaforicamente, pode-se entender esses impulsos vitais muito mais como forças espirituais do que propriamente forças físicas. “Há uma reverberação física, certamente, mas que parte previamente de outra esfera, qual seja, irracional, inconsciente. Elas seriam o que se convencionou denominar no hodierno pulsões” (PEREIRA, 2009, p.93).

Casanova (2003) concorda, e vê na definição nietzschiana do apolíneo e do dionisíaco, a ligação orgânica dessas pulsões com a arte, caracterizando-as, por isso, como pulsões artísticas da natureza. Destarte, evidencia o ser humano enquanto manifestação da *physis*, onde as pulsões laboram como princípios determinantes da dinâmica do movimento da atividade criadora da natureza, assim a ligação dos termos ‘pulsão’ e ‘artístico’ explicita “o papel estrutural que as duas divindades gregas desempenham junto à integridade do fenômeno artístico” (CASANOVA, 2003, p.14).

Complementa Marton (1990) que em Nietzsche, Apolo é o deus da bela forma e da individuação, e permite a Dioniso que se manifeste, e que Dioniso, o deus da embriaguez e do dilaceramento, possibilita a Apolo que se exprima. Um assegurando ponderação e domínio de si, o outro envolvendo o excesso e a vertigem. Como a luz e a sombra, a superfície e as profundezas, a aparência e a essência, mostram-se imprescindíveis, e mesmo as duas divindades denotando impulsos distintos, eles não anulam um ao outro, pelo contrário, pois, conforme Nietzsche (2015), é a ambos que se vincula a nossa percepção de que no mundo helênico existe uma enorme contraposição, quanto a origens e objetivos, entre a arte plástica, a apolínea, e a arte não-plástica, a dionisíaca.

Tais impulsos convivem em constante discórdia, incitando-se mutuamente a produções sempre novas, perpetuando nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a

palavra ‘arte’ lança uma aparente ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da ‘vontade’ helênica, aparecem emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geram a Tragédia Grega (NIETZSCHE, 2015, p. 27).

Essa ponte artística equivale a aventar que o grego trágico desenvolve suas faculdades racionais paralelamente às suas sensibilidades, ou pode-se esboçar, parafraseando Schiller (1991), que ali principia a razão, com bases ainda precárias e que, talvez mesmo por isso, ali

também a sensibilidade triunfa nesses seres “delicados e enérgicos, unindo a juventude da fantasia à virilidade da razão em maravilhosa humanidade” (SCHILLER, 1991, p.50).

No trágico vislumbrado por Nietzsche (2015), o grego concebe novos valores ao *modus vivendi* e, como artista da ordem social, cria novos sentidos e uma nova estética. No trágico, o herói luta pelas suas necessidades contra o destino mesmo sabendo-se perdedor no final. Essa existência conscienciosa afere ao coletivo grego o expediente da criação, uma vez que o homem que sabe e se reconhece criador, “co-cria a sua realidade, inventa os seus deuses, ri da sua desgraça e supera os seus obstáculos; enfim, se faz herói lutando contra as adversidades naturais da própria existência” (SANTOS, 2008, p.23).

Impõe-se, então, um conhecimento trágico a partir da conciliação de contrários na representação cênica e, dessa contraposição – do apolíneo e do dionisíaco – emulam características distintas, onde o amálgama entre visual, cênico, textual, musical e sonoro, compreende aquilo que Nietzsche, na visão de Santos (2008), denota como um todo harmônico para afugentar e suportar o trágico da existência com deleite estético. Essa completude harmoniosa ilustra que o trágico forja e é forjado por forças não cindidas nem fragmentadas, o grego por isso é “um ser uno consigo mesmo e em unidade com a totalidade do mundo” (MACHADO, 2005, p.175).

Em suma, Nietzsche (2015) vislumbra o trágico como sendo a expressão axiomática de antagonismos que se complementam, simbolizada com as alegorias de Apolo e Dioniso. Para o autor, irrompe dessa alegoria uma visão de mundo com efeitos diversos, como o conhecimento básico da unidade de tudo que existe, a consideração da arte como propulsora para o rompimento do princípio de individuação, o desconhecimento *a priori* do resultado das ações, elementos que jogam com as afecções e possibilitam apreendermos essa representação como uma *paideia*⁷ trágica, calcada num contexto de conjunção. Essa ideia é desdobrada no que segue.

⁷ Para trazer ao nosso idioma esse termo, “não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por Paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez” (JAEGER, 1995, p.01).

2.2. Mythos: *paideia* trágica

“[Na Tragédia] mythos será sempre traduzido por ‘enredo’, ou seja a história organizada em entrecho ou intriga” (ARISTÓTELES, 2008, p.37).

“Na tragédia, o contraste ab-roga-se em unidade; sob tal óptica, coisas que ainda nunca se tinham visto face a face surgem de súbito contrapostas, iluminadas e concebidas umas a partir das outras” (NIETZSCHE, 2009c, p.53).

A *arché*⁸ trágica circunscrita por Nietzsche (2015) como uma conciliação de todas as coisas extrapola do teatro essa representação, pois o grego trágico alicerça arte, ciência e religião como elementos comunitários, desenvolvidos, de acordo com Cambi (1999), como uma função educativa na *pólis*, acompanhando a ação das leis e sublinhando seus fundamentos ético-antropológicos, como também o caráter de livre vínculo coletivo. O autor salienta e explora essa contextualização no que segue:

Um dos instrumentos fundamentais dessa educação comunitária é o teatro, a tragédia e a comédia, que é um espelho da comunidade e que enfrenta seus problemas de legitimação das normas e de descrição/avaliação dos costumes. Assim, o teatro, em Atenas, é ‘também e sobretudo um lugar de representação das contradições que laceram o corpo da cidade e as consciências de seus membros’, referentes a escolhas políticas, éticas, psicológicas, como ocorre pelo incesto em *Édipo Rei* ou pelas leis interiores superiores às da cidade na *Antígona* de Ésquilo (CAMBI, 1999, p.79).

Para esse cenário, das festas dionisíacas primaveris emerge a significância da linguagem dos gestos e do som. A arte dionisíaca traz a necessidade da simbólica do coro e a expressão do gesto coletivo, pois “no original ditirambo primaveril do povo o homem não quer se exprimir como indivíduo, mas sim como homem representante da espécie” (NIETZSCHE, 2005, p.36).

Na *paideia* trágica formada por atores, coro e plateia (comunidade), propaga-se sentimentos como medo, solidariedade, compaixão e piedade, elementos de interação dos sujeitos, que são abarcados numa catarse coletiva, onde o trágico é a força e a potência que foge da forma e da beleza e é, da mesma maneira, “o ordenamento, a medida, a

⁸ “Princípio” (ABBAGNANO, 2007, p. 79).

mensurabilidade da potência que escapa, [...] é a sintaxe e a semântica, o conceito e a música, os opostos e a complementaridade” (SANTOS, 2008, p.41).

Monteiro (2002) salienta que esse amálgama faz com que o dionisíaco mostre os limites da cultura apolínea, apontando para a afirmação da imprevisibilidade e da contingência. O autor destaca, também, que a *didáskein* (didática) é oriunda da cena trágica grega, onde o *didáskalos* (poeta trágico) é o responsável pelo ensino dos cantos dramáticos ao coro. Complementa o autor, a partir das inferências de Nietzsche, que a didática funda-se na Tragédia Grega e o aspecto dionisíaco é a pulsão protestante contra as possibilidades técnicas de controle e domínio, inscrevendo-se no âmbito da luta e da oposição entre contrários. Afinal, “tudo o que chamamos agora de cultura, educação, civilização terá algum dia de comparecer perante o infalível juiz Dioniso” (NIETZSCHE, 2015, p.119).

Oliveira e Oliveira (2012) também destacam o papel da Tragédia nos processos de instrução dos gregos, pois compreendem o teatro como palco pedagógico, identificando a “proposta” trágica como uma sistematização do saber no período helênico que influencia diretamente na formação dos homens, englobando todos os processos sociais da *pólis*. Os autores aproximam-se de Nietzsche, na sua interpretação da Tragédia, quando a inscrevem como modalidade de arte-educação tradutora do homem e da realidade por ele criada, ao passo que para Nietzsche (2015), estado, sociedade e, sobretudo, o abismo entre os indivíduos, dão lugar a um potente sentimento de unidade que reconduz artisticamente ao coração da natureza.

Pode-se dizer que a representação do trágico, pelas reflexões de Nietzsche (2015), reúne as condições educativas para a *pólis*, através de elementos que visam uma participação coletiva, em que coro e plateia impõem-se nas construções e significações. A emoção coletiva, a percepção, o ritmo, as contingências da prática, estabelecem, também, as condições de apropriação de um entendimento que extrapola um alcance somente teórico. É esse preceito arcaico que alça as condições pelas quais “tudo quanto é humano carece de proximidade, apoio e existência coletiva” (SPENGLER, 2014, p.198).

Da mesma forma, o indivíduo se conecta com os demais sujeitos através do compartilhamento de sentimentos como a compaixão, a afetividade perante a contingência e o caótico movimento da vida. Quebra-se o princípio de individuação, que reconfigura-se como construção apolínea, fluindo em paralelo com as construções intuitivas pela presença dionisíaca; nessa ruptura das barreiras individuais faz-se a união e a reconciliação entre os homens e destes com a natureza.

Por essa experiência do trágico, a codificação de saberes incide na comunhão das tendências apolínea e dionisíaca e faz-se na medida (e na desmedida) em que texto e palavra ganham a companhia de técnicas de construção de memória e entendimento que repousam em elementos como o ritmo, a música, a identificação, a participação do corpo, a emoção coletiva e a compaixão. A razão, vale salientar, não é peça chave no processo de subjetivação trágico, pelo contrário, é apenas elemento vulgar contido na precisão e na clareza dialéticas da tendência apolínea.

Tendência essa, que personificada na imagem do herói, tem no diálogo somente um instrumento de luminosidade frente à parede escura que delinea o fundo trágico. O herói é, antes de tudo, imagem apolínea, parte de um compêndio representativo que, segundo Nietzsche (2015), não racionaliza uma ligação obrigatória entre virtude e saber, crença e moral. Conseqüentemente, não cria dicotomias entre as artes e os conhecimentos teóricos, já que está imerso num mundo fechado, simultâneo, onde não existe “ainda compartimentalização dos saberes em esferas independentes e estanques” (LEMOS, 2013, p.27).

Todavia, com a ocorrência de um princípio de moralização e controle dos efeitos catárticos dionisíacos, assistimos a um processo de racionalização que torna a arte e a vida grega, “um espaço mais moral do que artístico, mais ético do que estético, mais pedagógico do que catártico, mais poético do que musical; enfim mais socrático do que trágico” (SANTOS, 2008, p. 42). Conforme Marton (2006) – como se demonstra na próxima cena –, o que se vê, principalmente a partir de Sócrates, é a substituição do homem trágico pelo teórico, a existência afirmativa, nua e crua cede espaço ao otimismo do saber, à racionalidade; opõe-se a vida à ideia, como se a vida devesse ser julgada, justificada, redimida pela ideia. Privilegia-se o conhecimento em detrimento da arte e dele se faz fonte de moralidade.

2.3.Êxodo: o vencedor Apolo

“Êxodo é a parte completa da tragédia depois da qual não há canto do coro” (ARISTÓTELES, 2008, p.59).

“Quando Dioniso predomina, o ser humano está entregue ao arrebatamento selvagem; quando Apolo

*prevalece, o homem é dominado pelo otimismo teórico”
(MARTON, 2014, p.27).*

Já mencionado, mas não elucidado, faz-se relevante iniciar-se a abordagem desse ‘ato’ com o conceito de princípio de individuação⁹. Próximo à concepção clássica desse princípio, toma-se novamente como guião, a apropriação nietzschiana, que encontra na tendência apolínea a melhor representação para a individuação, pois vista como um processo de criação do indivíduo se realizando como uma experiência da medida e da consciência de si. Como representação do mundo, a alegoria da individuação é formulada por Nietzsche (2015) dentro de um arcabouço teórico totalmente influenciado por Artur Schopenhauer, referencial no qual Nietzsche imerge sobremaneira nos seus primeiros escritos. Para comentar esse conceito, o autor usa o livro *O mundo como vontade e representação*, de Schopenhauer. Diz ele:

Tal como, em meio ao mar enfurecido que, ilimitado em todos os quadrantes, ergue e afunda vagalhões bramantes, um barqueiro está sentado em seu bote, confiando na frágil embarcação; da mesma maneira, em meio a um mundo de tormentos, o homem individual permanece calmamente sentado, apoiado e confiante no *principium individuationis* [princípio de individuação] (SCHOPENHAUER apud NIETZSCHE, 2015, p.30).

Segundo Machado (2005), essa alegoria representa em Nietzsche a visão perfeita da tendência apolínea, pois ilustra o processo de criação do indivíduo, realizando-se como uma experiência da medida e da consciência de si. O autor lembra que Apolo também é o brilhante e o resplandecente, enfatizando sua couraça simbólica de proteção contra o sombrio e o tenebroso da vida. E quando Nietzsche dá a esse processo “o nome de apolíneo é porque, para ele, Apolo – deus da beleza, cujos lemas são ‘conhece-te a ti mesmo’ e ‘nada em demasia’ – é a imagem divina do princípio de individuação” (MACHADO, 2005, p. 176).

Denota também, a alegoria, uma capacidade humana de estruturar logicamente o tempo e perceber analiticamente o espaço¹⁰, corroborando a concepção do princípio de

⁹ “Problema da constituição da individualidade a partir de uma substância ou natureza comum: p. ex., constituição deste homem ou deste animal a partir da substância "homem" ou substância "animal". O primeiro a formular esse problema foi Avicenna (v. ÁRABE, FILOSOFIA), por quem foi transmitido à Escolástica cristã. O pressuposto de origem é o princípio da necessidade da substância, que Avicenna expressa dizendo: "Tudo o que é tem uma substância graças à qual é o que é e graças à qual é a necessidade e o ser daquilo que é" {Lógica, I. ed. Veneza, 1508, fl. 3} (v.)” (ABBAGNANO, 2007, p. 553).

¹⁰ “Denomino tempo e espaço pela expressão *principium individuationis*. [...] São os únicos pelos quais aquilo que é uno e igual conforme a essência e o conceito aparece como pluralidade de coisas que coexistem e se sucedem. Logo, tempo e espaço são o *principium individuationis*” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 171).

individuação como o *bildner*¹¹ apolíneo, pois para Nietzsche (2015), além de o apolíneo ser a mais sublime expressão de uma confiança nesse princípio, soma-se ao ‘ficar aí sentado’ – e à condição de medida, ao prazer, à sabedoria e à beleza da aparência –, a imposição da noção de tempo e espaço. Já a imagem dionisíaca evidencia-se quando do rompimento desse princípio, fazendo com que ascendam elementos como o terror, a incerteza, o caótico, a desmedida e o ilimitado.

Adota-se aqui esta concepção do princípio como construção do indivíduo onde, pela alegoria do apolíneo e do dionisíaco, percebe-se no trágico o incremento de mecanismos de subjetivação e construção do indivíduo alargados pelo elemento coletivo. O homem ‘recobra’ o princípio de individuação depois de um rompimento alavancado pelo dionisíaco e por suas características de aproximação do indivíduo com espécie e natureza. Nessa perspectiva, enquanto o apolíneo simboliza a imagem majestosa do princípio de individuação, o dionisíaco apresenta-se como a experimentação dos sofrimentos da individuação. Tem-se então, a partir da alegoria schopenhaueriana e da apropriação nietzschiana, que de um lado, o impulso apolíneo possibilita que se exprima “a unidade primordial da vida através da multiplicidade dos seres vivos individuais; de outro, o impulso dionisíaco revela o caráter inexorável do vir-a-ser, sublinhando que tudo o que nasce deve necessariamente perecer” (MARTON, 2014, p. 27).

Nesse sentido, Paula (2010) assinala a noção de princípio de individuação como essencial para que se entenda o trágico nietzschiano. Para o autor, ao redor desse princípio, Nietzsche estabelece uma complexa relação entre o apolíneo e o dionisíaco, onde a aparência apolínea é a condição necessária para a manifestação do dionisíaco. Ou seja, a manifestação dionisíaca somente ocorre de encontro com esse princípio e, assim, rompendo com ele. Diante disso, o autor sustenta que “a arte apolínea é aquela que permite a manifestação da verdade dionisíaca, sem que esta seja patológica, e, mais, uma pulsão só faz sentido enquanto relacionada à outra” (PAULA, 2010, p.233), orquestrando um jogo performático entre os elementos das duas pulsões em torno do princípio de individuação e, por conseguinte, perfazendo a união entre *physis* e *logos*¹².

¹¹ É como Nietzsche (2015) caracteriza Apolo, que na tradução do alemão significa ‘figurador plástico’.

¹² Heidegger (1987) salienta que *logos* é oriunda do verbo *lego* (no infinitivo *legein*), que abarca vários sentidos: colocar uma coisa do lado da outra, juntá-las num conjunto, numa síntese; coligir, reunir, colher, selecionar, distinguir, significar, separar uma coisa da outra, nomear claramente.

Contudo, Marton (1999) sustenta que para Nietzsche, Sócrates inicia a ruptura dessa unidade entre *physis* e *logos*. Nesse sentido, a análise nietzschiana é que a partir de Sócrates, virtuoso passa a ser o ser que tem uma certeza, uma clareza, que ilumina e extingue o medo; aquele ser do conhecimento, que congela a vida e o movimento em conceito. Diferente do homem trágico, o socrático está de posse da razão, onde não há mais lugar para astúcia, artifício, para o inaudito, a vida é afastada do seu *pathos*¹³. “Eis a nova contradição: o dionisíaco e o socrático, e por causa dela a obra de arte da Tragédia Grega foi abaixo” (NIETZSCHE, 2015, p.79).

Marcondes (2008), com certo descomedimento, vincula o socratismo e o nascimento do que comumente é chamado de filosofia ocidental ao predomínio do que Nietzsche qualifica como tendência apolínea, pois entende que, com o desenvolvimento da razão filosófica e científica, o espírito apolíneo prevalece, e o espírito dionisíaco é progressivamente reprimido. Para o autor “a história da tradição filosófica é a história do triunfo do espírito apolíneo em detrimento do dionisíaco” (MARCONDES, 2008, p.243).

Corroborando essa visão, Santos (2008) também percebe nas análises nietzschianas sobre o socratismo, uma acentuação do apolíneo. Defende a autora, que Nietzsche vê em Sócrates, paradoxalmente o mais intuitivo¹⁴ e místico dos pensadores, o responsável por exacerbar as forças da claridade apolínea até causar a vertigem de ser o descobridor do método que desvela a verdade (maiêutica). Concorda com isso, Gontijo (2006), quando afirma que Apolo é o mito que expressa os germes do pensamento racional, revelando experiências que se relacionam com a exatidão, com a objetividade, sendo por meio da simetria das formas que se cria a ilusão da beleza.

De uma maneira um pouco diversa, Paula (2010) compreende em Nietzsche a alegação de que a tendência apolínea, na verdade, se transforma no esquematismo lógico, pois o verbo original utilizado por Nietzsche é *verpuppen*, o qual indica a transformação (*verwandlung*) da lagarta (*raupe*) – da larva (*larve*) ao casulo (*puppe*) – antes de se tornar borboleta; metáfora que simboliza uma visão de transformação e não de acirramento ou

¹³ “Nietzsche se refere a *pathos* como um ‘afeto da distância’, um ‘sentimento de distância’ ou ainda como um ‘sentimento fundamental e global duradouro, dominante’, então *pathos* está em uma seara oposta a do conceito, visto que um ‘afeto’ ou ‘sentimento’ está tradicionalmente em oposição ao que é conceitual” (VIESENTEINER, 2013, p.144).

¹⁴ Para Kellner (2008) o Sócrates histórico foi muito mais intuitivo, apaixonado, estético e erótico do que no modelo de Nietzsche, portanto sua concepção da cultura socrática deveria ser lida como um tipo-ideal, que cristaliza um tipo de racionalismo grego na figura de Sócrates, um racionalismo que, em certo aspecto, Nietzsche acredita continuar a caracterizar a cultura moderna. Esse tema será esmiuçado mais adiante.

predomínio do apolíneo. Além disso, o autor salienta que na racionalidade filosófica apenas alguns elementos apolíneos estão presentes, mas jamais a pulsão artística apolínea.

Nesse mesmo sentido, Machado (2006) alega ser possível encontrar em Nietzsche algumas passagens que constata uma apropriação da tendência apolínea pelo saber racional. Indicações que evidenciam o porquê dele não se considerar um filósofo apolíneo, pois vê nisso uma limitação, no sentido de que, abandonado a si mesmo, o saber apolíneo transforma-se em saber racional. Nessa acepção, “enquanto tendência antidionisíaca, o socratismo aparece então como um apolinismo hipertrofiado” (MARTON, 2014, p.28).

Em suma, pode-se dizer que as leituras são variadas sobre o fenômeno das tendências trágicas. Evidencia-se aqui, de qualquer forma, a involução do espírito dionisíaco e a manutenção ou adaptação do espírito apolíneo a partir do socratismo, ou seja, na racionalidade, Apolo sente-se em Delfos. O princípio de individuação passa a ser regido somente por essa tendência, não mais sendo rompido pelas forças dionisíacas. Nietzsche já havia diagnosticado que a própria Tragédia tornara-se palco para essa ruptura, principalmente através da máscara¹⁵ socrática, Eurípides. Já que

excisar da tragédia aquele elemento dionisíaco originário e onipotente e voltar a construí-la de novo puramente sobre uma arte, uma moral e uma visão do mundo não-dionisíacas - tal é a tendência de Eurípides que agora se nos revela em luz meridiana (NIETZSCHE, 2015, p.78).

Aquilo que se entende aqui como *paideia* trágica – antes um processo de interação entre atores, coro e plateia, marcado pelo inaudito, pela música, pelas afecções, pela *physis* e não somente pelo *logos* – queda-se em um processo de transmissão de informações para que tudo seja roteirizado e inteligível, começando pelo prólogo, já que o “prólogo euripidiano [...] serve de exemplo da produtividade desse método racionalista” (NIETZSCHE, 2015, p.81), com o esclarecimento aos espectadores de como deverão interpretar e se portar perante à peça. Tem-se então, a intelecção controlando o acaso, o *logos* controlando as *moîras*¹⁶. Nietzsche (2015) julga tratar-se de um socratismo estético, onde paralela à sentença socrática ‘só o sabedor é virtuoso’, entra a sentença estética ‘tudo deve ser inteligível para ser belo’.

¹⁵ “Eurípides foi, em certo sentido, apenas máscara: a divindade, que falava por sua boca, não era Dioniso, tampouco Apolo, porém um demônio de recentíssimo nascimento, chamado Sócrates” (NIETZSCHE, 2015, p.79).

¹⁶ “A palavra grega *moîra* provém do verbo *meîresthai*, obter ou ter em partilha, obter por sorte, repartir, donde *Moîra* é parte, lote, quinhão, aquilo que a cada um coube por sorte, o destino” (BRANDÃO, 1986, p.140).

Para Nietzsche (2015), a cargo da inteligência, e por meio do esclarecimento, tudo é revisto na Tragédia – a linguagem, os caracteres, a estrutura, a música, o coro. Numa lógica de disjunção, emerge um apartamento entre a aptidão de pensar abstrações (razão) e os demais sentidos, como se fossem faculdades totalmente separadas. Resulta daí, entretanto, um movimento dilacerante do próprio intelecto ao orquestrar uma falsa separação “entre a ‘alma’ e o ‘corpo’ que, especialmente desde Platão, pesa como uma maldição sobre a filosofia” (NIETZSCHE, 2009b, p.73). O *daemon*¹⁷ de Sócrates fez escola, constituindo uma cultura como causa e resultado da fragmentação da cultura trágica grega, na qual aquela impôs a substituição dos valores arcaicos por um conjunto de valores morais, normas teóricas e procedimentos metodológicos calcados na lógica e na razão.

Platão, sob influência¹⁸ de Sócrates, também colabora para o estancamento da tendência dionisíaca, ao passo que, segundo Nietzsche (2015), mumifica a tendência apolínea em esquematismo lógico nos seus dramas e diálogos. De acordo com Machado (2006), Nietzsche aproxima Platão de Apolo, na medida em que percebe no platonismo uma ótica de mundo apolínea, uma filosofia que glorifica as coisas como imagens originárias.

Por outro lado, Kellner (2008) sustenta que a quilo que é chamado, grosso modo, de socratismo-platonismo promove, à sua maneira, uma cura para a emergência cultural através do racionalismo, uma vez que refreia a força e os impulsos anteriormente liberados, os quais Sócrates e Platão consideram fora de controle. Por essa ótica, o ‘nada em excesso’ corre entre os gregos, menos porque o excesso não os atraia, e mais por terem experimentado os perigos que representa. Consequentemente, a razão torna-se o instrumento de condução à verdade, e motiva, obliquamente, uma nova vitória provisória de Apolo no eterno enfrentamento com Dioniso.

Como resquício, inicia-se a constituição e idealização de um ser – o eu – como sujeito ontológico, como referência racional legitimadora da ação, a germinação da raiz daquilo que Nietzsche (2009a) irá chamar em outra obra, de superstição do “sujeito” e do “eu”, ou início da crença no sujeito gramatical. Noção totalmente distinta verifica-se no trágico, já que ali o homem (sujeito) não se separa do mundo (objeto) e, por consequência, o processo de

¹⁷“Ser divino em geral, que não o supremo, ao qual é habitualmente reservada a função de mediação. Sócrates atribuía à voz que o chamava para sua tarefa e para o que devia ou não fazer "algo de divino" (Soalí(i)viov Ti, Ap., 31 D), expressão que significa simplesmente o caráter divino ou transcendente do chamamento” (ABBAGNANO, 2007, p. 239).

¹⁸“O jovem poeta trágico chamado Platão queimou, antes de tudo, os seus poemas, a fim de poder tornar-se discípulo de Sócrates” (NIETZSCHE, 2015, p.88).

subjetivação trágico, denota “um conflito entre liberdade do sujeito e a necessidade do destino, reproduzindo na Tragédia o conflito entre sujeito e objeto” (AMUSQUIVAR JUNIOR, 2015, p.8).

Essa noção do trágico que também ampara uma unidade conflituosa entre sujeito e objeto sofre uma cisão em dois movimentos que sustentarão, ao mesmo tempo, a esquematização do pensamento racional, a saber, externo/interno e ação/sujeito – do exterior para o interior e da ação para o sujeito. Consequentemente, o corpo é ‘retirado’ dos processos de subjetivação e o racionalismo consagra a maiêutica socrática e o *a priori* platônico da filosofia ocidental. Registro dessa inferência platônica, na esteira da escola socrática, a alegoria da caverna age no imaginário social como um manifesto em que se consagra a “verdade das ideias, excelência do mundo inteligível, beleza do conceito e, em contrapartida, feiura do mundo sensível, rejeição da materialidade do mundo, desconsideração do real tangível e imanente” (ONFRAY, 2010, p.06).

Pode-se dizer, então, que no trágico aliciado por Eurípedes e Sócrates a razão engatinha, dá seus primeiros passos, ganhando ‘aprimoramentos’ e ramificações ao longo do tempo. A tendência apolínea acompanha em paralelo transpassando e sendo transpassada pelo racionalismo, num mutualismo histórico. Em que pese esse lento processo marcado pelos mais variados vieses do racionalismo, como se vislumbra na próxima cena, a modernidade registra a conservação do elemento apolíneo, tanto nos ‘rascunhos’ do projeto iluminista, quanto na crença do progresso e na concepção de uma realidade subordinada aos sistemas lógicos, onde o otimismo oculto de sua essência, amparado em pretensas verdades eternas, “trata o espaço, o tempo e a causalidade como leis totalmente incondicionais de validade universalíssima” (NIETZSCHE, 2015, p.110).

3. SEGUNDA PEÇA

3.1. Prólogo: o trágico Nietzsche no palco

“Prólogo é a parte completa da tragédia que precede a entrada do coro” (ARISTÓTELES, 2008, p.59).

“Longe de desejar construir uma ‘ciência da ideia’, [Nietzsche] quer apresentar sua filosofia dos antagonismos” (MARTON, 2014, p.32).

Dentro da provocadora visão de Nietzsche, há a concepção do pensamento trágico como propulsor para a renovação dessa cultura moderna. Cultura frontalmente oposta àquela vivenciada por ele em vida, pois seu período de alta produção intelectual confere com o auge do período que comumente chamamos de modernidade, onde ele participa, como um dos principais expoentes, de uma tentativa de revitalização do pensamento trágico “em uma época histórica marcada justamente pela crença no poder do progresso como fundamento de aprimoramento contínuo da condição humana” (BITTENCOURT, 2014, p.137).

Nesse panorama e na esteira das ações e discussões desenvolvidas na Alemanha por nomes como Winckelman, Goethe, Schiller e Schelling¹⁹, Nietzsche desenvolve seu pensamento, configurando, conforme Machado (2006), aquela que, dentre as reflexões modernas sobre o trágico, se apresenta como a principal alternativa ao pensamento racional iniciado pela maiêutica de Sócrates e pela metafísica de Platão. O autor considera o homem moderno um ser fragmentado, dividido, cindido de si mesmo e infeliz em sua experiência de humanidade e que Nietzsche, ao perceber isso, adota uma postura radicalmente nova ao contrapor o trágico à razão e à moralidade moderna.

Confirma-se isso quando Nietzsche (2015) alega que o conhecimento na modernidade é algo isolado, uma mera representação ilusória que tem como progenitor, Sócrates, ao simbolizar “aquela inabalável fé de que o pensar, pelo fio condutor da causalidade, atinge até os abismos mais profundos do ser e que o pensar está em condições, não só de conhecê-lo,

¹⁹Para saber mais sobre a evolução do pensamento alemão moderno calcado no grego, e a relação do pensamento de Nietzsche sobre o trágico com esses personagens, ver Machado (2006).

mas inclusive de corrigi-lo” (NIETZSCHE, 2015, p.93). O autor considera Sócrates uma espécie de mistagogo da ciência e salienta a necessidade de que todos saibam que depois dele

uma escola de filósofos sucede a outra, qual onda após onda, de como uma universalidade jamais pressentida da avidez de saber, no mais remoto âmbito do mundo civilizado, e enquanto efetivo dever para com todo homem altamente capacitado, conduziu a ciência ao alto-mar, de onde nunca mais, desde então, ela pôde ser inteiramente afugentada, de como através dessa universalidade uma rede conjunta de pensamentos é estendida pela primeira vez sobre o conjunto do globo terráqueo, com vistas mesmo ao estabelecimento de leis para todo um sistema solar; quem tiver tudo isso presente, junto com a assombrosamente alta pirâmide do saber hodierno, não poderá deixar de enxergar em Sócrates um ponto de inflexão e um vértice da assim chamada história universal. (NIETZSCHE, 2015, p.94).

Porém, é justo que se faça significativo reparo na figura de Sócrates²⁰ em Nietzsche, quando, na verdade, este trata de maneira ambivalente aquele, fazendo, inclusive, um paralelo entre o tutor de Platão e a modernidade. Como um ser da maiêutica, o precursor do racionalismo passa a vida defendendo sua empreitada, mas ao chegar à velhice afugenta seu espírito estritamente racional e se volta, então, aos instintos renegados. Quando se cansa do seu caminhar uniforme em busca da verdade, ele estende a mão ao viver artístico, abre as portas a Dioniso, produz música, abandona sua monstrosidade *per defectum*²¹.

Nietzsche (2015) lança mão da figura goethiana de Fausto para explicitar seu entendimento da ligação entre Sócrates e a modernidade. Segundo o autor, Fausto, com seu percurso, simboliza o enfraquecimento da cultura teórico-otimista moderna. A personagem é tomada pelo filósofo como o homem socrático por excelência, por conta de sua voracidade pelo saber, mas que, apesar disso, na sua maturês se entrega às forças desconhecidas da magia. Para ele

o Fausto que se lança, insatisfeito, por meio de todas as faculdades, entregue, por sede de saber, à magia e ao diabo, e a quem basta, para uma comparação, colocar junto a Sócrates, a fim de se reconhecer que o homem moderno começa a pressentir os limites

²⁰ O estudo de Paula (2009) apresenta relevante e profunda análise da abrangência da figura de Sócrates em Nietzsche. O autor evidencia a centralidade do ‘tema Sócrates’ na filosofia de Nietzsche, sublinhando seu trato ambivalente ao filósofo grego. E sentencia: “quando o autor trabalha com a noção de verdade, de conhecimento, sempre tem Sócrates como pano de fundo. Quando se pensa na relação de Nietzsche com a arte, não se pode fazê-lo desvinculado da questão de Sócrates. E, por fim, quando se trata da noção de moral no filósofo, as recorrências a Sócrates são essenciais” (PAULA, 2009, p. 244).

²¹ Nietzsche fala que “enquanto, em todas as pessoas produtivas, o instinto é justamente a força afirmativa-criativa, e a consciência se conduz de maneira crítica e dissuasora, em Sócrates é o instinto que se converte em crítico, a consciência em criador – uma verdadeira monstrosidade *per defectum*!” (NIETZSCHE, 2015, p.86).

daquele prazer socrático de conhecimento e, do vasto e deserto mar do saber, ele exige uma costa (NIETZSCHE, 2015, p.109).

Não obstante, além da crítica e da advertência sobre a crise dos valores modernos, Nietzsche (2015) alicerça a ideia de que uma retomada moderna da cultura trágica, ao passo que elege a música de Richard Wagner como manifestação ideal. Alega que, similarmente a Sócrates, que passou a vida expandindo e defendendo a quimera científica, mas no fim da vida libera seus instintos renunciados, a modernidade deve também forjar um saber que ultrapasse sua saturação. Tomada pelo ideal socrático, assim como Fausto, a modernidade necessita pressentir “os limites de seu conhecimento racional e ir em busca da verdadeira sabedoria, que só está, segundo o autor, presente na música – tão-somente na música de Wagner” (PAULA, 2009, p.218).

Segundo Paula (2009), Nietzsche ambiciona para a modernidade a mesma ampliação de existência dos gregos trágicos, não havendo cisão entre arte, religião e filosofia. No entanto, a modernidade está corrompida e sua ciência é vista como uma metástase de seu próprio adensamento. Para Nietzsche (2015), as evidências de uma derrota do otimismo oculto da ciência, já haviam sido expostas por Kant e Schopenhauer, ao contestarem as *aeternae veritatis*²² e sua crença na cognoscibilidade e na sondabilidade do mundo através de assentamentos que definiam espaço, tempo e causalidade como leis totalmente incondicionais de validade universal.

Kant revelou que elas, propriamente, serviam apenas para elevar o mero fenômeno, obra de Maia, a realidade única e suprema, bem como para pô-la no lugar da essência mais íntima e verdadeira das coisas, e para tornar por esse meio impossível o seu efetivo conhecimento, ou seja, segundo uma expressão de Schopenhauer, para fazer adormecer ainda mais profundamente o sonhador (NIETZSCHE, 2015, p. 110-111).

Tais limites permitem, para Nietzsche (2015), o vislumbre de uma cultura trágica, que substitua a ciência como alvo soberano e delegue a uma sabedoria complexa o posto de objetivo máximo, a qual, desiludida das seduções desviantes da ciência, deveria voltar-se para a imagem conjunta do mundo, com um sentimento simpático de apreensão amorosa para a ventura e desventura da vida, bem como para o eterno sofrimento e deleite como sentimentos próprios desse apego.

²² “Verdades eternas” (NIETZSCHE, 2015, p. 110).

Diferente da escola socrática, a figura de Sócrates reassume em Nietzsche o posto de estandarte na quebra da idealização moderna. De acordo com Sampaio (2004), apesar de Platão efetivar o mito de um Sócrates moribundo, em substituição ao mito trágico, e com isso, arquitetar um desvio no curso da cultura, subordinando-a ao *logos* e afirmando a ciência como meio privilegiado de saber e de orientação da existência, “Nietzsche encontra o Sócrates musicante, um Sócrates que reconhece limites para a ciência, e inclina-se perante o poder da música: uma ciência trágica que contracenava com a arte trágica” (SAMPAIO, 2004, p.151).

Tal como os gregos trágicos antes combatidos por ele, o velho Sócrates rompe, paradoxalmente, com as rupturas; eis o simbolismo do sonho nietzschiano: pelo qual os homens se façam eles mesmos na obra que constroem, sem rupturas e cisões, abraçando as tensões, numa dinâmica imersiva da e pela música, uma vez que este tempo “fora do tempo, esta ruptura com as regras e convenções tem poucos representantes na Filosofia, que se encontra mais no terreno da Arte e entre os artistas, todavia é justamente este o ideal de ciência para Nietzsche” (SANTOS, 2008, p. 48).

Contudo, o filósofo alemão faz uma vasta análise dos movimentos artísticos modernos, sobremaneira na ópera, e não encontra o sustento para seus ideais trágicos. Para ele “o pressuposto da ópera é uma falsa crença acerca do processo artístico” (NIETZSCHE, 2015, p. 115), no qual, modula-se uma espécie de manifestação amusical e otimista, como um gênero semimusical de falar, em que a imposição do elemento recitativo, imiscuído com a música, cria algo inatural e inteiramente contrário aos impulsos artísticos dionisíacos e apolíneos.

Complementando sua incisiva crítica à cultura moderna, ao adotar como alvo a ópera e sua manifestação inartística, Nietzsche (2015) defende que somente o projeto encabeçado por Richard Wagner²³, pelo qual se busca uma espécie de obra de arte complexa e total, é que o espírito dionisíaco pode, através da música em seu estado puramente artístico, realmente ser despertado. Tal como o otimismo da lógica e da ciência é eivado por Kant e Schopenhauer, o otimismo inartístico da ópera somente pode ser subjogado pela música wagneriana. Por esse

²³ Nietzsche e Wagner nutriram grande amizade durante a fase das obras iniciais do filósofo. Algum tempo depois acabaram rompendo essa amizade e, segundo Cavalcanti (2010), acumulam-se especulações e controvérsias acerca desse rompimento, multiplicando-se as versões, de partidários de ambos os lados, sobre essa história que envolveu um período de grande afinidade e influências. Em suma, a autora entende que o afastamento se deu por Wagner passar a valorizar em sua arte pressupostos racionais e políticos, exaltando assim valores de feição moralizante. Nietzsche questionava essa atitude, culminando com o afastamento. No entanto, mesmo rompida a relação, Nietzsche continuou nutrindo um sentimento afetivo por Wagner. Em “A Gaia Ciência”, Nietzsche (2001) define sua ligação e seu afastamento com o artista como um caso de ‘amizade estelar’ e ‘inimizade terrena’.

compósito, Nietzsche (2015) entrega sua visão de restabelecimento de uma cultura trágica como oposição à cultura moderna reinante até então, rumo a “uma nova forma de existência, sobre cujo conteúdo só podemos informar-nos pressentindo-o por analogias helênicas” (NIETZSCHE, 2015, p. 119).

O autor também toca em ponto de extrema relevância na sua conformação de modernidade, pelo qual se amplia ainda mais o leque de referência ao helenismo. Tal ponto é a noção do renascimento do mito, única perspectiva, para o filósofo, de confrontação genuína à condição moderna de relação com a manifestação artística, pois alega que existe, na modernidade, tão somente uma arte como movimento de diversão popular, ao passo que o sinônimo de conhecimento e erudição reserva-se ao homem culto e crítico, distante, como mero observador socrático.

À procura de um ‘ouvinte-estético’, seu contraponto ao ‘crítico-moderno’, Nietzsche (2015) rebate a modernidade pela ausência do elemento musical e pela carência do aspecto mítico. Trata essa conjectura como uma cultura desamparada de qualquer personalidade, sem nenhuma sede originária e que, por isso, condenada a se esgotar nutrindo-se pobremente de todas as culturas, cuja conformação resulta, também, do socratismo aniquilador do mito. Ao lado desse moderno assolamento do mito, coloque-se esse “homem abstrato, guiado sem mitos, a educação abstrata, os costumes abstratos, o direito abstrato, o Estado abstrato: represente-se o vaguear desregrado, não refreado por nenhum mito nativo, da fantasia artística” (NIETZSCHE, 2015, p. 135).

Advertindo essa conjuntura abstrata, o autor também ataca uma espécie de cultura que coletiviza os homens, mas diferente do apelo coletivista dionisíaco na manifestação trágica, entende o coletivo moderno como uma padronização da espécie, ao metamorfosear a individuação a serviço do servilismo utilitário. A retórica moderna, para Nietzsche (2015), é indigna, pois congrega o homem no enquadramento de ‘crítico moderno’, que por meio desse afastamento idealizado abre mão do que lhe é essencial.

Nietzsche (2015) convida, em suma, para que se apreenda a modernidade pelo ‘paradigma Sócrates’. Pelo socratismo entende a modernidade como saturação de algo começado pelo filósofo grego, já a personagem simboliza a ‘morte’ da modernidade, uma vez que auscultando seus limites libera seu ‘corpo’ aos instintos artísticos refreados. Com isso, o autor convoca:

Sim, meus amigos, crede comigo na vida dionisíaca e no renascimento da tragédia. O tempo do homem socrático passou: coroi-vos de hera, tomai o tírso na mão e não vos admirei se tigres e panteras se deitarem, acariciantes, a vossos pés. Agora ousai ser homens trágicos: pois sereis redimidos. Acompanhareis, da Índia ate a Grécia, a procissão festiva de Dioniso! (NIETZSCHE, 2015, p.123).

Fato é que tal conclamação, assim como seu autor, não é ouvida nos centros definidores do academicismo moderno. Nietzsche sofre várias críticas, principalmente dos seus colegas filólogos, sendo acusado, inclusive, de irracionalista e de ser descompromissado com a ciência. Wilamowitz (2005), filólogo contemporâneo a Nietzsche, chega mesmo a afirmar que seu colega não pode ser considerado um pesquisador científico, pois “sua sabedoria conseguida pela via da intuição, é exposta ora no estilo de um pregador religioso, ora em um *raisonnement* que só tem parentesco com o dos jornalistas, ‘escravos da folha do dia’” (WILAMOWITZ-MÖLLENDORFF, 2005, p.56).

É bem verdade, entretanto, que em meio às críticas²⁴, o pensador alemão toma para si tarefa ingrata – a de “ver a ciência com a ótica do artista, mas a arte, com a da vida” (NIETZSCHE, 2015, p.15) –, num ambiente moderado pela crença irrestrita na racionalidade. Assim, ao trazer fundamentos estéticos, elementos instintivos e até mesmo uma linguagem (aforismos e poemas) que foge ao catedrático jogo gramatical da ciência, o filósofo procura dinamizar as possibilidades de uma racionalidade, para ele, já superada, abrangendo-a ao universo dos sentimentos, dos afetos, das emoções e dos impulsos, e, com isso, enriquecer a existência através da conjunção entre a aparência e o sentido agonístico.

3.2.Episódio: a reverberação apolínea na modernidade

“Episódio é a parte completa da tragédia entre dois cantos completos do coro” (ARISTÓTELES, 2008, p.59).

“Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência

²⁴ Machado (2005b) ressalta que, apesar de em vida ter sido relegado ao esquecimento com sua obra inaugural, Nietzsche contou com alguns apoiadores e proeminentes defensores, como seus amigos, o músico Richard Wagner e o também filólogo, Erwin Rodhe.

chamar cultura só começa com os gregos” (JAEGER, 1994, p.05).

A despeito de sofrer, à época, com a incredulidade acadêmica ao seu pensamento volitivo e mesmo, depois de sua aceitação nos círculos acadêmicos, haver atenção maior a sua crítica à modernidade do que a sua filosofia propositiva, Nietzsche influencia pensadores das mais diversas áreas com suas muitas proposições. O mote trágico nietzschiano, por exemplo, acaba por servir de seiva conceitual em muitos campos de conhecimento. A partir dessa visão trágica de Nietzsche, alguns autores (MIRANDA, 2008; LEMOS, 2013), chegam a conceber o contexto da modernidade como o ‘Paraíso de Apolo’. No entanto, essas configurações são tão salientes a ponto de concordarmos com eles?

Como se vê, na análise nietzschiana, a modernidade se encontra vinculada a um guião comum que, via de regra, combina a busca da verdade socrática com elementos da lógica, da dialética e do cientificismo. Pode-se considerar menos um período devidamente delimitado, com início, meio e fim, e mais como um fio condutor que procura libertar a humanidade das malhas do irracional, do mítico e da tradição, em prol de uma conquista racional, universalizante, que municia o homem individual e lhe dá o controle do destino e as rédeas do progresso. Para permanecer no mote aqui proposto, numa contracorrente do pensamento trágico.

Para Teixeira (2005), a metafísica e a moral vigentes na modernidade são interpretadas por Nietzsche como elementos de uma cultura apolínea e que sua senda enquanto pensador-propositor é alertar que esses elementos imobilizam os instintos dionisíacos, e que a liberação desse espírito dar-se-á somente pelo ato de libertar-se dos seus tiranos, erigindo uma transformação que permita tornarmo-nos ‘aeronaútas do espírito’.

Delbó (2006) salienta que Apolo, em Nietzsche, também é o deus civilizador, o responsável pelo estado e, que por isso, civilização, vida em sociedade, Estado e leis são frutos da intervenção apolínea dos poderes para gerar ordem e configuração. Seguindo essa ótica, a modernidade carrega no seu traço civilizatório o elemento apolíneo, com o que concorda Illich (1985), quando alega que refinamentos²⁵ da tendência apolínea estão presentes na condição do homem moderno, ao salientar que o símbolo de Apolo – a flecha – representa aquilo que é significativo, objetivo e útil.

²⁵Benedict (2013) usa esse conceito ao diferenciar o apolinismo enquanto padrão cultural nas diferentes épocas e nas diferentes sociedades.

Por essa ótica, é possível interpretar os elementos apolíneos como aquilo que Maffesoli (2003) chama de paroxismos; e, nesse caso, a serviço do discurso idealizado moderno. Como sentencia Nietzsche (2015),

inclusive os atos morais mais sublimes, as emoções da compaixão, do sacrifício, do heroísmo e aquela tranquilidade d'alma, tão difícil de alcançar, que o grego apolíneo chamava *sojrosyne*, foram derivados, por Sócrates e por seus sequazes simpatizantes até hoje, da dialética do saber e, conseqüentemente, qualificados como ensináveis (NIETZSCHE, 2015, p.95).

Por isso, também se entende a sentença de Adorno e Horkheimer (1985) como esclarecedora de um traço histórico presente nas ações do herói mítico apolíneo, no sistema racionalista e na lógica, ao explanarem que

o princípio da necessidade fatal, que traz a desgraça aos heróis míticos e que se desdobra a partir da sentença oracular como uma consequência lógica, não apenas domina todo sistema racionalista da filosofia ocidental, onde se vê depurado até atingir o rigor da lógica formal (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.23).

Os autores também concordam com Nietzsche ao compreenderem que no pensamento moderno, desde Sócrates e Platão, “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.19). Os dois representantes da Escola de Frankfurt definem que o esclarecimento que toma as rédeas do ocidente moderno é totalitário, pois se comporta com as coisas, tal o ditador com os homens. E todo regime totalitário costuma restringir acentuadamente o diverso. Essa idealização moderna consagra um arquétipo de linearidade causal e esquematismo lógico, que são as bases para ciência moderna, bem como para as instituições calcadas na conservação desse projeto.

Nesse sentido, pode-se detectar a imposição de uma vontade de verdade como bastião da modernidade, mas que, aos olhos de Nietzsche (2015), acaba por tropeçar na fragilidade da ordenação dialética que lhe é imputada. A segurança do estabelecido, do seguro e do idealizado mantém sua pretensa ordem pelo impulso da razão, com leis da lógica e imposições proclamadas universalmente. Tais verdades precisam de amparo sob a capa da aparência estraçalhada e já diminuta de Apolo que, com uma falsa harmonia, assim como aquela harmonia apolínea trágica, não pode ser protegida de forma eficiente durante muito tempo.

Adorno e Horkheimer (1985) asseveram que esse mundo moderno idealizado, atacado por Nietzsche protege-se numa ciência unitária onde, apesar das diferentes escolas interpretarem de maneira variada os axiomas, a estrutura é sempre a mesma. Ainda, diagnosticam o postulado baconiano – da *uma scientia universalis* –, apesar de todo o pluralismo das áreas de pesquisa, hostil ao que não lhe pode ser vinculado, ao diverso, ou seja, “a multiplicidade das figuras se reduz à posição e à ordem, a história ao fato, as coisas à matéria”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.20).

Segundo Sampaio (2004), essa concepção de ciência em Nietzsche é claramente oriunda do impulso socrático, que carrega em seu âmago um desprezo pelo corpo e fomenta uma rivalidade com os instintos e com a arte. Professa o autor tratar-se de uma espécie de modulação inartística do apolíneo, que desde o socratismo perpetua-se como “um apolinismo enfraquecido, no qual permanece o elemento civilizador, mediante intensificação de sua pulsão lógica e moralizante” (SAMPAIO, 2004, p.150).

Já Szent-Györgyi (1972) analisa essa ciência moderna pela perpetração humana. Julga ele que no fazer científico, o apolíneo tende a desenvolver linhas estabelecidas para a perfeição, enquanto o dionisíaco confia na intuição e é mais propenso a abrir novos “becos” inesperados para a investigação. O apolíneo vê claramente as futuras linhas de sua pesquisa e não tem dificuldade em escrever um projeto claro. Não é assim com o dionisíaco, que conhece apenas a direção rumo ao desconhecido, não tendo ideia do que e de como vai encontrar, pois em seu trabalho, o dionisíaco depende, em grande medida, da observação acidental. O autor afirma que a maneira incentivada e aceita nas instituições modernas de ensino e ciência é a apolínea.

Por essa perspectiva, Oliveira (2015) discute uma concepção de educação a partir do trágico nietzschiano, onde debate seus efeitos no campo educacional, destacando que é possível verificar duas características evidentes na instituição de ensino moderna. Uma, no plano do discurso, onde a individuação se efetua através da integração do indivíduo à coletividade e à regra. Outra, do ponto de vista da prática, em que a individuação se concretiza a partir da produção de condições para a manutenção da disciplina e do controle. Novamente, sinais de que a tendência apolínea é hipertrofiada a serviço da razão moderna.

Na mesma toada, Sousa (1994) percebe na bipolaridade “disciplina-excesso” a imediata identificação com o binário nietzschiano “apolíneo-dionisíaco”, ao mesmo tempo em que as instituições modernas, e o sistema educacional sobremaneira, oficializam a tendência apolínea, já que elementar na ordem e na medida do currículo, na temporalidade, na

‘arquitetura’ e na disciplina da sala de aula. Por outro lado, impõem a censura à tendência dionisíaca, relegando-a aos momentos extraclasses, aos gestos de indisciplina, mas raramente explorada em seus aspectos criativos²⁶. Hardt e Bittencourt (2010) concordam, e sustentam que Nietzsche prescreve um processo de re-estetização do mundo a partir do renascimento do espírito dionisíaco sem abandonar o apolíneo e assim possibilitar a construção de uma existência ao mesmo tempo artística e mais arraigada aos sentidos humanos.

Pode-se condensar todas essas referências no entendimento de Lemos (2013), cujo pensa Nietzsche como produtor de uma crítica significativa da razão moderna e mesmo de um projeto apolíneo da modernidade, opondo a ordem moderna ao passado arcaico-dionisíaco da força vital e do êxtase. Tanto Lemos (2013), quanto Miranda (2008) condicionam esse projeto à perspectiva racionalista da vida, ao domínio da natureza e ao controle e domesticação do homem e da sociedade. Especificamente, consideram a cultura moderna como o ‘Paraíso de Apolo’, ao passo que julgam a cultura (cibercultura) pós-moderna como o ‘Teatro de Dioniso’.

Acredita-se aqui que Lemos (2013) e Miranda (2008) cometem certo exagero ao definir a modernidade como “Paraíso de Apolo”, devendo o epíteto dado ser entendido mais como recurso de expressão do que como uma verdade inatacável. Não obstante, trata-se de recurso válido, pela perspectiva aqui trabalhada, para traduzir o ‘perfil’ da oficialidade moderna. Porque, concorda-se, a racionalidade sofre um processo de adensamento, ao passo que leva à enfermidade a tendência apolínea, num ciclo em que seus elementos sustentam o esquematismo lógico e o otimismo científico; a tendência apolínea dilui-se na cultura e nas instituições modernas no mesmo momento em que ajuda a defini-las.

Todavia, não há em Nietzsche uma explícita vinculação da modernidade à tendência apolínea, ainda assim é possível, pelo que foi visto, conceber que sua análise leva a crer que o mito de Apolo persiste na modernidade, totalmente desvirtuado, é verdade, e até mesmo deturpado de sua tendência artística, mas evidente na vontade de medida, de disciplina, de comedimento, na aparência do conceito, na clareza dialética e no otimismo lógico e científico dos segmentos e instituições modernas.

O filósofo encampa, não obstante, a luta por um renascimento trágico a partir da revitalização do espírito dionisíaco, pois observa que a modernidade é a exacerbação do

²⁶Nietzsche, numa outra obra, ao falar sobre as instituições de educação modernas, vai dizer que, o saber, nessas condições, é pautado numa meta muito clara: “formar o maior número possível de homens correntes, no sentido de que se fala de moeda corrente” (NIETZSCHE, 2003, p. 186).

socratismo e que perpetua a Dioniso o que já o Olimpo havia lhe destinado: o exílio. Se anteriormente um Apolo acurado oferece a medida para aceitar Dioniso na *pólis*, agora a modernidade objeta-lhe a razão, afastando-o da civilização em prol de uma pretensa ordem. Não recebendo a *destra* de um Apolo enfraquecido, tem de conquistar seu lugar por suas próprias forças. E, pelo eterno retorno, sabe-se que a tendência dionisíaca, relegada ao espúrio, retorna desenfreada.

3.3.Párodos: o reencantamento dionisíaco na pós-modernidade

“Dentro das partes cantadas [da Tragédia], o párodo é a primeira intervenção do coro em conjunto” (ARISTÓTELES, 2008, p.59).

“Mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda existem sombras. Mesmo no novo homem permanecem vestígios do homem velho” (BACHELARD, 1996, p.11).

Finaliza-se o capítulo anterior esboçando que Lemos (2013) entende a cultura pós-moderna, ou seja, a cibercultura, como o ‘Teatro de Dioniso’. Essa pretensão faz parte de uma tomada de posição que visualiza uma ruptura com a condição moderna e, ao mesmo tempo, nota sintomas de uma nova conformação. Nietzsche, numa obra posterior à sua análise da Tragédia, questiona se a “operosidade moderna, ruidosa, avara de seu tempo, soberba, estultamente soberba, mais que qualquer outra coisa prepara o caminho para a incredulidade” (NIETZSCHE, 2009a, p. 67). Tal descrença antecipada por Nietzsche não seria a saturação da modernidade e a característica própria da pós-modernidade? Na perspectiva aqui exposta, tal contexto não seria alavanca para o retorno de Dioniso nas relações e na sociedade atuais? É na busca desse diálogo que se alicerça esse capítulo.

Pós-modernidade, enquanto termo, não está em Nietzsche, contudo, ao considerar-se que o pós-moderno se conforma em oposição (ou como uma ruptura) à modernidade, pode-se dizer que é Nietzsche, em termos abrangentes, quem dá significativos passos no movimento de açoitamento ao imaginário moderno. Isso é muito claro para Ferraz (1999), quando alega que, ao anunciar a morte de deus, Nietzsche enuncia a verdade essencial de nosso tempo, que é a perda dos fundamentos metafísicos que sustentam, até então, o pensamento. Tanto que

Vattimo (1996) chega a asseverar que Nietzsche²⁷ é figura preponderante para juntar as pontas das esparsas e nem sempre coerentes teorizações do pós-moderno.

Vattimo (1996) percebe a pós-modernidade como um aceno de despedida dos contornos estritamente racionais modernos, lançado em conformação com a peculiar crítica nietzschiana do pensamento ocidental. O ‘adeus às armas’ modernas, por essa ótica, conduz-se na busca de uma superação de uma concepção metafísica, com traços de uma percepção não-metafísica da verdade, ou que não a interprete apenas com o modelo positivista do saber científico, mas também pela experiência da arte e do modelo da retórica. O autor não constata essa mudança somente no campo teórico, uma vez que vislumbra essas elaborações em toda sociedade da informação generalizada e sua autoconsciência social difusa, incitando uma experiência de verdade afigurada estética e retoricamente.

Mesmo fora da esteira nietzschiana trágica, as diversas perspectivas tratadoras da contemporaneidade, de maneira tautológica, concordam que se está na soleira de uma nova era. Para alguns autores, como Giddens (1991), vive-se atualmente numa alta-modernidade, num período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Já Debord (1997) fala em uma sociedade do espetáculo, onde se vive sob a égide da dominação econômica, cujo espetáculo não é nada mais do que a economia desenvolvendo-se para si própria. Outros autores falam em hipermodernidade, como Lipovetsky (2004); para Bauman (2001), modernidade líquida. Já para outros, como Jameson (1985) e Lyotard (2015), vive-se realmente uma pós-modernidade.

Lyotard (2015), um dos principais discutidores desse tema, diz que, de maneira simplificada, a condição pós-moderna é a incredulidade em relação aos metarrelatos. Destarte, contrapõe o saber na atualidade com seu contexto na modernidade; para o autor, o saber pós-moderno não é mais somente instrumento dos poderes, pois ele aguça as sensibilidades para as diferenças e “reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável. Ele mesmo não encontra sua razão de ser na homologia dos *experts*, mas na paralogia dos inventores” (LYOTARD, 2015, p.xvii).

Corroborando, Jameson (1985) referenda a pós-modernidade como um movimento amplo de reações específicas às formas canônicas da modernidade. Para o autor, um traço marcante do que se considera a pós-modernidade, é a dissolução de algumas fronteiras e

²⁷Vattimo (1996), é justo salientar, alega que só relacionando-se a problemática nietzschiana do eterno retorno à problemática heideggeriana do ultrapassamento da metafísica é que as reflexões pós-modernas adquirem rigor e dignidade filosófica.

categorias fundamentais, especialmente a deterioração da velha distinção entre cultura erudita e cultura popular (habitualmente chamada de cultura de massa).

Possivelmente esta é, entre todas, a mais desalentadora manifestação da pós-modernidade, sob o ponto de vista universitário – o qual tem tradicionalmente interesses declarados tanto na preservação de um domínio de cultura qualificada e de elite contra o cerco de filistinismos, do kitsch, da porcaria, da cultura de *Seleções* ou dos seriados de TV, quanto na transmissão de técnicas de leitura, audição e modos de ver difíceis e complexos a seus iniciados (JAMESON, 1985, p.17).

Se, por um lado, o vislumbre de Jameson (1985) não é necessariamente otimista dessa nova conformação, por outro expõe a fratura na arquitetura moderna e sua brecha para novas possibilidades. Pode-se aferir da contextualização do autor, a saliência de uma série de movimentos das relações cotidianas e dos vínculos comunitários, invasivas, por assim dizer, de um âmbito pautado até a modernidade por um senso elitista, onde a racionalidade exacerbada regrava as relações e instituições também a partir de uma cultura interna apolínea, com seus elementos de moderação, medida e disciplina.

Alguns autores adotam certa cautela ao abordar a conformação das relações hodiernas. Bauman (2001), por exemplo, através de sua concepção de modernidade líquida, também concebe um declínio das antigas ilusões modernas, principalmente a crença num progresso que acaba jogando a vida sempre para frente, mas acredita que mesmo com a liquidez da modernidade, a individualização ainda é uma fatalidade, não uma escolha. Para o autor, “na terra da liberdade individual de escolher, a opção de escapar à individualização e de se recusar a participar do jogo da individualização está decididamente fora de jogada” (BAUMAN, 2001, p.47).

Longe de ser postura meramente conservadora, que parece carimbar boa parte de desconfiados com o novo (e o novo sempre vem!), trata-se de olhar alentador necessário àqueles que resolvem ‘sujar’ as mãos na viscosidade da complexidade societal. É inegável a importância desse viés de análise para o debate do coevo. Caso similar ocorre com Lipovetsky (2005), para quem, o retrato da contemporaneidade é calcado numa exacerbação do individualismo a cargo de uma sociedade de consumo cada vez mais definidora da vida social, onde o universo dos objetos, das imagens, da informação e dos valores hedonistas, permissivos e psicologistas, convergem em uma nova forma de controle dos comportamentos.

No entanto, alguns pensadores exploram outras vertentes e arquitetam significações a partir de outros percursos intelectuais e, por assim dizer, no tocante do pretendido aqui, tem-

se em Maffesoli (2003; 2005; 2009) amparo na discussão do trágico nietzschiano na pós-modernidade. O pensador francês atua, de fato, no retorno de uma problemática que havia lhe deixado os germes, ao menos como ponto de partida, Nietzsche. Nesse sentido, Maffesoli (2005) prefere um exame na contramão de Lipovetsky e de Bauman, ou com outras tonalidades, pelo menos. Vislumbra os contornos da cultura popular, diagnosticando na pós-modernidade uma retribalização em franca oposição à figura moderna do individualismo. Para o autor, elevam-se discursos marginais, nos quais se evidencia a perda do individualismo e do social no que chama de confusional societal indefinido, onde o indivíduo deixa de ser o *terminus a quo* de todas as coisas.

É nesse contexto que, evitando uma dimensão conceitual, considera a pós-modernidade como a totalidade das categorias e das sensibilidades alternativas às que prevaleceram durante a modernidade. O autor francês também diz que a modernidade não finda, ao contrário, suas características continuam existindo, o que ocorre é que alternativas e prospectos até então periféricos prosperam e conferem um ‘descentramento’ às relações e às condições até então pautadas por um centro arquetipicamente moderno.

Maffesoli (2005) trabalha sua hipótese no campo da substituição de uma subjetivação individualizante por uma intersubjetivação trágica. Sincretismos e polissemias de toda ordem alçados ao centro das relações, situações que trazem de volta às relações um vitalismo pulsional antes relegado às periferias das instituições modernas. Segundo o autor, a pós-modernidade erige a socialidade, marca tribal dos agrupamentos urbanos contemporâneos, diferenciando-se da sociabilidade ao colocar ênfase no trágico do presente, “no instante vivido além de projeções futuristas ou morais, nas relações banais do cotidiano, nos momentos não institucionais, racionais ou finalistas da vida” (LEMOS, 2013, p.83).

Claro está que o pensador francês não age sozinho nessa direção. Jameson (1985) também sublinha o fim do individualismo, ou a ‘morte do sujeito’ moderno, como um movimento marcante da passagem da modernidade à pós-modernidade. Para o autor, a decadência do individualismo é a alavanca conceitual para a pós-modernidade. Outro autor que trabalha no campo das relações é McLuhan (1972), que também destaca o contexto de retribalização na atualidade, a partir do incremento dos novos *media*, na medida em que favorecem um retorno à oralidade e à simultaneidade. Nesse sentido, esse cenário coloca o homem em direção oposta àquela cultura moderna do impresso (escrever/ler), estando mais próximo ao tribalismo anterior à escrita e à imprensa.

Lemos (2013), ao comentar essas ideias, também compreende a crise nas paisagens modernas como a saturação dos grandes sistemas explicativos e que a influência dos meios de comunicação, e a dinâmica social advinda daí, erigem o Teatro de Dioniso, numa desconstrução da racionalidade e da perspectiva iluminista. Para o autor, presencia-se um rompimento da barragem apolínea a partir da cibercultura e seus sintomas que pululam nas mais diversas formas – o hedonismo coletivo, a estética efêmera e seu ecletismo, a constante atualização, os rituais, os jogos de aparência, a miscigenação cultural, o *self-service* religioso, a moda, as comunidades reais e virtuais, os movimentos, manifestações, as neotribos; enfim, convenções rígidas esmorecem, as restrições ideológicas resvalam na viscosidade do cotidiano.

Maffesoli (2003) indica que essa ‘contaminação’ no conjunto das práticas pós-modernas advém da sinergia entre modos de vida arcaicos e do desenvolvimento tecnológico. Se até a modernidade o cenário é seguro, monocromático, contratual e de ações instituídas, a partir da pós-modernidade, a mudança de paradigma com seus tremores, anomias e efervescências, possibilita a ampliação de experiências em função, principalmente, do desenvolvimento tecnológico arraigado a um sentido de coletividade e socialidade, de intensificação humana em todos os vieses relacionais. E, segundo o autor, quando se fala em intensidade, fala-se de trágico e do renascimento de Dioniso.

Considera-se o dionisíaco, então, como um símbolo abarcante do vivido, pois Maffesoli (2005) não o vê como algo necessariamente bom ou necessariamente negativo, senão algo que ampara tanto os paroxismos quanto as sinecuras do devir coletivo, na conjectura do pós-moderno. Tanto que, não raras vezes, alude o dionisíaco como um mistério, que ronda o sentido coletivo, como uma figura que harmoniza uma multiplicidade de caracteres. Esse simbolismo, para o autor, possibilita a fuga de qualquer quadro simplista, pois prescreve uma variação de matizes, onde “tanto na crueldade quanto na ternura, cada elemento encontra seu lugar numa organicidade em que a única finalidade é um esgotamento no próprio ato que assegura, de fato, a permanência do todo” (MAFFESOLI, 2005, p.14).

Como já aventado, o autor defende que a modernidade ainda está presente na pós-modernidade, o que muda é que as relações sociais, com todo seu mundo passional, também passam a ditar, paradoxalmente, o regramento das modulações do ser-conjunto da sociedade. Esse quadro remete a um mundo que ultrapassa a ordem rígida da razão, muito embora ela continue a participar do desenrolar da existência humana, o que permite conjecturar, “em referência a um procedimento arquetípico, [...] que estamos em presença de uma forma

englobante, primordial, que, em consequência, poderá se subdividir e se matiza ao infinito” (MAFFESOLI, 2005, p.23).

Vale dizer que para o autor a modernidade não oculta completamente a sombra dionisíaca, os conflitos bélicos que marcam esse período, por exemplo, denotam a complexidade de elementos envolvidos no desenrolar coletivo. Uma análise que desconsidere tal compósito, que tente tão somente racionalizar a barbárie não atinge o enredamento sombrio e ritualístico presente no interior desses movimentos. Por outro lado, na pós-modernidade, como complexar as diversas manifestações do corpo social que não por essas articulações e associações sociais vinculadas ao elemento dionisíaco? Maffesoli (2005) explica que “a efervescência dionisíaca evoca sua solução comunal sempre que o distanciamento apolíneo toma a dianteira e domina. A comunidade ressurgue quando o modelo abstrato da sociedade parece triunfar” (MAFFESOLI, 2005, p.70).

Para o autor, legitimar essa complexidade é dizer um grande sim nietzschiano à vida; é perceber que a estruturação social se expressa de múltiplas maneiras, ao contrário de uma tendência apolínea que procura realizar com seu domínio a unificação da natureza, do indivíduo e de sua extensão, do social. Germina assim, um pensamento que matiza o devir, que retoma as tratativas com o contraditório, com o aleatório, com o fantástico e com a pluralidade, deslocando o indivíduo do seu posto de senhor de si mesmo e do universo, rompendo um contrato social asséptico que já não pode mais ser assegurado.

Maffesoli (2005) também alega que a sabedoria dionisíaca tem sido frequentemente oposta a mais tranquila certeza apolínea, por isso, tudo que representa Dioniso, para além do bem e do mal, remete à força viva que ronda a razão e sobre ela atua, afrouxando o cerco dessa pretensa potência significadora. Em consequência, paralelo à moderna pretensão otimista universalizante, ressurgue um sentimento trágico, que carrega em seu bojo a preocupação pela interidade, construindo cenários estimulantes da perda do pequeno eu em um si mais vasto, e da alteridade, natural ou social. Assim, essa recuperação do trágico nietzschiano, indica que na experiência dionisíaca há uma intensificação e descentramento da subjetividade, o que pressupõe um retorno arcaico à imersão na unidade.

Denota isso, para Maffesoli (2003), a cultura atual – a cibercultura –, onde o contemporâneo e o arcaico se tocam, onde os rituais, o jogo, as relações, o ato coletivo aqui e agora na interface do ciberespaço permeiam a cultura atual na simbiose entre o arcaico e o tecnológico. Realidade que se configura pela introdução da tecnologia na vida cotidiana e faz com que insurjam valores proxêmicos, domésticos, banais, com vetores de toda ordem e

desordem, como o imaginário, a fantasia, o desejo de comunhão, as formas de solidariedade, as diversas ações de caridade, rituais, encontros, movimentos revolucionários, tribais. Conforma-se um fluxo de transformações que, ao mesmo tempo, altera o devir coletivo, convulsionando novos hábitos, costumes e interações; novas concepções de tempo e espaço colidem com o jeito próprio das instituições modernas, como se duas tensões confrontando-se em constante discórdia.

Alguns autores dão pistas dos traços característicos dessa conformação. Ferraz (1999), por exemplo, alega que se vive hoje numa época em que, a um só tempo, caos e ordem apresentam-se como novos desafios para o pensador contemporâneo que pretenda chegar a uma compreensão dos paradoxos deste novo tempo no qual algo resiste e se conserva, enquanto algo irremediavelmente desaparece. Pertanella e Soares (2010) também cogitam o enfrentamento de duas tensões gestando a sociedade atual, uma moderna e outra pós-moderna, registrando uma simbiose entre técnica e tecnologia, entre a carne e o inorgânico, entre a força e a plasticidade, entre o corpóreo e o incorpóreo.

Tal cenário convoca, realmente, a pensar seus desafios. Apesar de se presenciar hoje uma destas “épocas limítrofes na qual a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados” (LEVY, 1993, p.17), ainda está-se contorcendo frente ao poder da ‘violência’ dionisíaca manifesta nos rituais fetichistas, na desconfiança e na indiferença das novas gerações, na condução dos atos coletivos crescentes, manifestações, querelas, tribos, eventos, multidões “cantando e dançando, de lugar em lugar” (NIETZSCHE, 2015, p. 27).

Muito embora não se tenha encontrado a harmonia dos mundos pela comunidade mais elevada ‘cantada’ por Nietzsche, é certo que o sujeito moderno está ‘desaprendendo a andar e a falar’, pois o homem já encontra espaços, tempos e expressões negligentes com o projeto moderno, numa conjunção englobante; e “mais ainda: sente encantado e tornou-se realmente algo o diverso” (NIETZSCHE, 2005, p.09). A despeito das dúvidas e reticências envoltas na sombra dionisíaca, tudo isso deriva numa nova conformação cultural.

De tal maneira, como bem destaca Sousa (1994), o perfil de uma cultura resulta do traçado das linhas que unem, uns aos outros, alguns pontos que fulguram na obscuridade da informação, de maneira a obter uma figura coerente e inteligível. Pelo exposto, traçam-se linhas, pontos, contrapontos e vieses do trágico nietzschiano, num esboço da releitura da Tragédia por Nietzsche, sua crítica moderna e, na sua esteira, Maffesoli e o trágico pós-moderno. Nietzsche (2015) sonha a volta da figura estética dionisíaca na modernidade, clama

que o ouçam. De certa forma, seu grito trinca a fina camada que circunda e protege o discurso moderno, ressoa rumo à posteridade. Na perspectiva adotada aqui, Maffesoli ouve os vestígios do eco desse brado dionisíaco e, munido do tirso conceitual, costura linhas marginalizadas na oficialidade social, retirando o véu de Maia e trazendo luz às sombras e ao cotidiano societal. Dioniso circula pelos corredores sombrios da arquitetura moderna, vários são os cenários barbarizados, mas muitos possíveis palcos trágicos para seu encontro com Apolo.

4. TERCEIRA PEÇA

4.1.A tecnologia em rede como palco trágico

“A microinformática em rede era Dioniso dançando com Apolo” (LEMOS, 2012, p.09).

É de um desses cenários trágicos, nas periferias do centro econômico moderno, que insurge uma singular comunidade de jovens norte-americanos, fabricante dos primeiros computadores pessoais. Isso é possível, para Lévy (1993), devido a um panorama tonitruante que mistura um verdadeiro caldo primitivo onde instituições científicas e universitárias, indústrias eletrônicas, todos os tipos de movimentos *hippies*, de contestação e de contracultura confluem ideias, paixões e objetos que fazem com que o conjunto entre em ebulição e reaja. Da união da técnica com o arcaísmo das relações surge um dos principais símbolos da cultura pós-moderna: o computador pessoal. Quando Apolo consegue abrir os portões a Dioniso, que nunca abandonou as cercanias da *pólis*, são também abertos os portões às mais variadas possibilidades de novas construções.

Esse computador, para Barbosa (2001) passa, em muito pouco tempo, por uma série de transformações, pois de uma máquina idealizada para o cálculo, transforma-se numa máquina semiótica potencialmente literária e poética. Santos (2013) concorda ao ver o computador pessoal transformando-se de máquina contábil, depois em máquina de escrever (narrativa) e, finalmente, convertendo-se num ambiente digital de experimentação cultural (hipernarrativa). Permite isso uma revolução digital a partir das condições de conectividade, conformando-se um cenário que permite a Lemos (2013) conceber simbolicamente a mutação do computador pessoal em computador coletivo, em um nó numa rede que o engloba.

A popularização da internet e a posterior mobilidade dos computadores, a massificação de acesso a esses mecanismos e a ubiquidade das redes, por conseguinte, amplia e modifica as relações sociais; fenômeno interligado ao princípio de conexão em rede que forja a cibercultura. Consequência dessa realidade é o rompimento da estabilidade do compósito ‘emissor-receptor’ de transmissão de informação, catapultando uma comunicação bidirecional entre grupos e indivíduos, que escapa da difusão centralizada da informação massiva. Entrementes, tem-se o retorno do aspecto trágico que, segundo Lemos (2013),

baliza, através da rede, a nossa era pela simultaneidade, taticidade e integração dos sentidos, deslocando-nos do paradigma mecânico ao orgânico.

Respalda-se em Kastrup (2013) para entender o conceito de rede que abarca essa conformação. A autora nos diz que a rede é ao mesmo tempo topológica e algo variável, que possui como único elemento constitutivo, o nó. Não são relevantes suas dimensões, reduzida ou amplificada, ela não perde sua característica de rede, já que não é definida por sua forma ou seus limites, mas sim por suas conexões, seus pontos de convergência e suas bifurcações. Daí as condicionantes para agenciamentos que provocam modificações nas linhas conectadas, novas direções, permitindo, sem determinar, sempre outras conexões.

É um princípio que se ergue contra o princípio de causalidade, contra o determinismo e a previsibilidade. Vai portanto contra os pressupostos da ciência moderna, comportando um regime temporal em que não vigoram a cronologia, a sucessão e a reversibilidade, necessárias ao funcionamento por causa e efeito (KASTRUP, 2013, p.81).

Musso (2013) adverte que o simbolismo dessa conexão em rede, longe de representar valor uniforme, alicerça-se num epítome bilateral, entre uma ordem linear hierarquizada e uma desordem absoluta. O caso, portanto, é que o ‘apolíneo-dionisíaco’ representa metáfora condizente para embasar a dualidade entre controle e circulação, onde o inferno do controle “pode virar seu contrário, o paraíso da circulação. Os adeptos da rede defenderão o poder periférico, descentralizado que ela permite; os céticos criticarão a oportunidade que ela oferece ao poder central de controlar o planeta” (MUSSO, 2013, p.36).

Sodré (2012) também previne para esse duplo movimento atuando na rede, que, com características de uma macroforma reticular expõe, de um lado, o aumento do controle tecnológico sobre a vida social e, de outro, a disseminação das possibilidades técnicas de expressão representativas de uma ameaça virtual para os velhos valores. Para o autor, apesar da sofisticação do evidente controle geopolítico da rede, é também uma evidência crescente o fato de que a sociedade reforça suas possibilidades de autonomia a partir da potencialização insurgente das ações coletivas que ligam, inclusive, atores de todas as partes do mundo.

Percebe-se, considerada a advertência, que não há como se negar o incremento cultural de um espírito coletivo, uma subjetividade de massas, um laço social que já não repousa na simples razão²⁸, que, a despeito dos mecanismos e técnicas de controle, fomenta uma interação desmedida e ilimitada na qual, Maffesoli (2003) diz manifestar-se a persistência de

²⁸Latour (1993) sugere que a razão, hoje, que nada tem de natural, se assemelha muito mais a uma rede uma rede telemática do que às ideias platônicas.

um *pathos* onipresente. “A ‘liga do mundo’ estaria, então, em uma força impessoal, em um fluxo vital, do qual cada um, e cada coisa, participa, em misteriosa correspondência atrativa” (MAFFESOLI, 2003, p.32), no âmbito polimorfo da rede.

Outro ponto inegável, para Maffesoli (2003), é o apelo multiforme advindo da simbiose entre arcaísmo e tecnologia, na medida em que nutre a crescente importância dos sentidos e do sensível, favorecendo a absorção por um vasto corpo coletivo de inúmeras possibilidades de intervenção através de foros de discussão, de pesquisas, encontros filosóficos, políticos, culturais, religiosos, sexuais e diversos outros, que, de certa maneira, perfazem esse espaço imaterial como uma conjunção desejante de contato. Essa socialidade virtual como busca pelo outro produz um “ser-conjunto, para dizer de uma maneira mais acadêmica, mais ‘gliscromorfo’, em que a distinção do ‘eu’ e do ‘tu’ se subsume em um ‘nós’ onipresente” (MAFFESOLI, 2003, p.165).

É isso que o trágico mostra: que mesmo singulares, homens e mulheres convivem em sua diversidade e que cada uma dessas singularidades corresponde à dinâmica de um outro – um coletivo diverso. Sodré (2012) complementa que nessa dinâmica de apropriação simbólica do mundo emergem características involuídas no processo de racionalização moderno, cultivando relações sociais menos subordinadoras e mais coordenativas. Assim, através de um objeto técnico inserido na trama das relações intersubjetivas, irrompe o trágico, no qual, “para além do registro intelectual ou da embriaguez emocional está o sentimento que leva à coexistência sensível, [...] a aceitação e a aproximação do outro” (SODRÉ, 2012, p.189).

Contextualizando no desdobramento tecnológico, a partir do início do século XXI solidifica-se o que se convencionou chamar hodiernamente de evolução da *web*, ou do sistema ‘www’ de mecanismos e documentos interligados e executáveis, incitando-se ainda mais a crescente apropriação social dessa rede. Há uma majoração dessa assimilação a partir do conceito de *web 2.0*, onde ferramentas como “*blog, chat, wiki, podcast, youtube*, as redes sociais [...] ganham a cena trazendo mais autonomia, liberdade e autoria para o internauta” (CARDOSO, 2011, p.13).

Lévy (1993) vai identificar que nessa rede não existe mais fila ou ordem que imponha ‘cada um na sua vez’, e sim uma “espécie de lenta escrita coletiva, dessincronizada, desdramatizada, expandida, como se crescesse por conta própria seguindo uma infinidade de linhas paralelas, e portanto sempre disponível, ordenada e objetivada sobre a tela” (LÉVY, 1993, p.66-67).

O novo cenário também expõe tensões no âmbito dos arrolamentos sociais. De um lado as instituições estruturadas no projeto moderno e suas características mantenedoras do elemento apolíneo, de outro o homem – principalmente o jovem – contemporâneo, que, recusando os velhos modelos, guia-se pela experiência sensorial, a música no fone de ouvido, os games, as redes sociais, a interação virtual ubíqua por meio das redes sociais, de mecanismos como *whatsapp*, *tinder*, *twitter*, *facebook* e outros tantos; a erotização compartilhada, as festas orgásticas e extáticas, os clamores esportivos e de toda ordem, a ebriedade jovem e hedonista, manifestações típicas de um sentido coletivo que Maffesoli (2005) confere ao retorno dionisíaco.

Para o filósofo francês, essa gama de sentimentos e ações, tanto em sua prática cotidiana, quanto em seus matizes paroxísticos, sublinham a alegria do *carpe diem*, desdenhando de um projeto econômico, político e educacional e, sobretudo, enfatizando a ineficácia de uma racionalização que tenta domesticar o que lhe escapa. Também por isso, essas tecnologias, “antes entendidas como meras extensões dos sentidos do homem, hoje são compreendidas como algo muito mais profundo, que interfere com o próprio sentido da existência humana” (PRETTO; PINTO, 2006, p.22).

Em consonância, Lévy (1993) compreende a rede que permeia a cibercultura pelo impulso que lhe confere o ciberespaço uma conjectura que não intervém somente na ecologia cognitiva, mas também nos processos de subjetivação individuais e coletivos. Contextualizando essa hipótese, o autor acredita que há toda uma dimensão estética e artística na concepção das máquinas e dos programas, “que suscita o envolvimento emocional, estimula o desejo de explorar novos territórios existenciais e cognitivos, conecta o computador a movimentos culturais, revoltas, sonhos” (LÉVY, 1993, p.57).

E quando se fala de um saber oriundo dessa nova configuração, encontra-se no trágico nietzschiano guarida abarcante desse devir pós-moderno. Um saber acentuadamente tutelado pelo elemento dionisíaco emerge dos meandros da cibercultura e do ciberespaço, numa construção que ultrapassa os limites do corpo e da materialidade individual do ser biológico; também um saber ligado ao agora, ao momentâneo sempre em permanente reconfiguração, sempre em excesso, transbordando dos limites.

A partir daí, na construção desse saber, também predomina uma revalorização de elementos relativos ao sensível, da emoção e da afetividade, da tensão da troca coletiva, da relação sujeito-objeto. O entendimento do social, na oficialidade moderna, não avalizava tais atributos. Tudo que se relacionava ao intuitivo e ao incerto passava na peneira da

racionalização, reduzindo-se em dados calculáveis. O que restasse nesse crivo era relegado às frivolidades e trivialidades de um cotidiano societal que se reservava aos arrebóis das relações impostas pelo progresso moderno.

Eliminada a tensão na instrução moderna, o saber era verticalmente imposto em sua medida e disciplina ao passo que a ‘recepção’ ou ‘iniciação’, que Maffesoli (1998) trata ser típica da cibercultura pós-moderna, impõe uma verticalidade para o enfrentamento da tensão. O caos da construção do saber desnuda-se na dinâmica atual, erigindo o apolíneo, se regido por uma disciplina criadora, como tendência necessária na captação desse saber sem renúncia do elemento tensional imposto pelo dionisíaco. Ora, concorda-se com Sousa (1994) quando diz que se o apolíneo for sintetizado em disciplina e o dionisíaco em excesso, no primeiro deve predominar a preponderar a tendência para disciplinar o excessivo que prepondera e predomina no segundo.

A tecnologia em rede, nessa perspectiva, promove a reabsorção de um espaço-tempo social viscoso, compreendendo agenciamentos que Lévy (1993) considera flexíveis, tensionados e dissipados, imprevisíveis em proveito de uma reorganização permanente e em tempo real. Se antes a construção do saber passava quase que obrigatoriamente pela leitura-escrita individualizada e um espaço-tempo bem definido, agora, com uma infinidade de linhas paralelas, com um hipertexto coletivo e global, detentor das mais variadas mídias, imagens, vídeos, textos, referências e formas, o ser-conjunto nesse arquétipo digital experimenta interativa e coletivamente a exploração de um espaço-tempo trágico. A construção moderna era enciclopédica, a pós-moderna é ‘wikipédica’.

Transforma-se e transfigura-se a rede em teatro dionisíaco, pois suas possibilidades incrementam aquela verve arcaica nos mais variados sentidos. Seus meios, vieses, ligações, sua desmedida de opções infindáveis, geram uma embriaguez de vozes, textos, imagens e variações múltiplas que tecem, por sua vez, uma polissemia das relações, numa rede de força primaveril, alheia a qualquer definição *a priori* para suas dilatações que, no rastro do trágico nietzschiano e maffesoliniano, penetra a cultura, irrompe em exaltações dionisíacas arrastando em seu ímpeto o indivíduo modernamente monetizado.

Evitando uma admiração incondicional à tecnologia para que não se caia numa ‘informatolatria’ ingênua, diversas apreensões insurgem também desse cenário de agitação: o que se pode chamar, com inspiração em Maffesoli (2005), de paroxismo dionisíaco. Daqueles que se considera impulsionados pelas novas tecnologias, toma-se como exemplos os temas abordados pela série televisiva *Black Mirror* (‘Espelho Negro’ em tradução livre). Trata-se de

uma produção britânica, disponível no serviço de *streaming* da *Netflix*, que, de maneira distópica, trata o universo das redes sociais, dos *reality shows*, da mídia, da ubiquidade dos dispositivos eletrônicos e das conexões, bem como dos avanços tecnológicos de modo geral. A ótica dos roteiros dos episódios segue modulações diversas da violência mediadas ou incentivadas pela tecnologia e, quase sempre, coletivas e ritualizadas.

Os roteiros simbolizam a ideia de Maffesoli (2005) quando diz que o elemento dionisíaco²⁹ também se evidencia na valorização da violência, pois de uma maneira estética, complexa e espargida ela é acionada no dado social. Uma vez admitida essa hipótese, sua dinâmica e sintomas dão conta da parte de sombra das relações contemporâneas entre o arcaísmo e o desenvolvimento tecnológico. Esse exemplo fictício é válido na medida em que cumpre como metáfora do cotidiano atual, que perfaz, inclusive, a rotina nas instituições educacionais. Matizes recentes de violência como o *cyberbullying*, assédios virtuais, jogos ritualísticos alavancados virtualmente e variações outras, exemplificam esse aspecto do elemento dionisíaco aliado ao elemento tecnológico coletivizado.

A despeito disso, Pretto (2006) salienta que os benefícios dessa nova realidade não são pequenos e, para aproveitá-los, necessita-se de novas visões, principalmente na educação, que transformem radicalmente as cenas comumente vistas quando se refere ao sistema educacional. Até porque, um dos sintomas desse sistema, querendo ou não, é a invasão de dispositivos eletrônicos que funcionam como mecanismos de manutenção da interatividade ininterrupta entre os jovens; estudantes multiconectados em rede, com opções diversas de interação e comunicação, com informações, vídeos e imagens que deflagram a fuga do homem pós-moderno dos processos tradicionais de uma educação vinculada ao arquétipo moderno, ou seja, essas tecnologias “possibilitam novas formas de organização e mobilização da juventude pós-moderna” (PRETTO, 2006, p.12).

²⁹ Concernente a esse renascimento de Dioniso, referido por Maffesoli (2005) dois exemplos atuais aliados às tecnologias: primeiro caso: durante o massacre no complexo penitenciário de Manaus-AM, no dia 02/01/2017, os presos de uma das facções, ao decapitarem os rivais, filmavam para depois compartilhar em grupos de redes sociais. Outro grupo editou as filmagens e produziu um DVD para ser vendido pelas ruas de algumas cidades brasileiras. (<http://veja.abril.com.br/brasil/em-manaus-camelos-vende-dvd-da-barbarie-fdn-x-pcc/>, acessado em 27/01/2017, às 11 horas). Outro exemplo é a foto que circulou amplamente em 2015 pelas mídias ao redor do mundo do menino sírio morto em uma praia. A comoção causada por essa foto foi mais forte que todo discurso racional que estava em pauta até aquele momento. Devido a foto, a política de recusa a esses imigrantes refugiados foi, inclusive, momentaneamente suspensa em alguns países. No primeiro caso, a demonstração que os rituais arcaicos de crueldade persistem e encontram extensão e apoio nas novas tecnologias. No segundo, a exemplificação da força do simbolismo daquilo que foge ao texto, ao processo dialético, que erige da catarse coletiva.

Repercutem essas formas, naquilo que Maffesoli (2005) chama de religação, por onde se vincula o trágico pós-moderno, ou seja, a partir de uma condição de ‘estar-junto’ através de vínculos que essa realidade suscita e consolida, cria-se uma fonte de impulsos para a ação que acaba concatenando um conjunto de atores numa rede sociotécnica. Num movimento duplo, de inovação nas ações e arcaísmo nas relações, essa coletivização, de uma maneira ou outra, conglera atores que, mesmo com participações diversas, por vezes modestas, por outras grandiosas, tanto à concepção, quanto à elaboração e à adaptação, “se vêem partilhar um mesmo destino, pertencer ao mesmo mundo: seus interesses, suas ações, seus projetos foram progressivamente ajustados, coordenados” (CALLON, 2013, p.71).

4.2. Tecnologias educacionais em rede e o trágico

*“É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”
(MORIN, 2011, p.17).*

Maffesoli (2003) diz que o trágico é impensável, mas que se deve, no entanto, pensá-lo. No âmbito educacional não é diferente, tanto que pensar os aspectos trágicos na educação não é tarefa inédita, pois a própria pedagogia já foi arrolada ao dionisíaco nietzschiano. Nicolay (2010) sugere a necessidade de um fazer educacional aberto ao dionisíaco, suscitando uma aprendizagem como necessidade natural do corpo, que abra a porta aos sentidos, pluralizando-o a partir do devir contraditório da vida. Nesse mesmo sentido, Carvalho (2004) faz contundente crítica ao modelo educativo moldado a partir de uma dominação burocrática, que subutiliza o elemento apolíneo. Da mesma forma, enfatiza o pensamento dionisíaco, em Nietzsche, como elemento necessário para o desalojamento da racionalidade instrumental enraizada no sistema educacional.

Bittencourt e Hardt (2010) sugerem a tensão trágica nietzschiana na educação ao vislumbrá-la como uma diversidade de subjetividades, numa reunião da dissonância e de um coletivo caracterizado pelo diverso e pelo multifacetado. Destacam a presença das pulsões trágicas no ambiente educacional quando no apolíneo valorizam-se a disciplina, o currículo, as medidas da didática e de todas as coisas, ao passo que no dionisíaco as ações dos alunos fora das regras pré-estabelecidas, mas também nas ações que ultrapassam as medidas pela

capacidade de criação, ousadia e rompimento de fronteiras na busca de aprendizagem significativa. Segundo as autoras, os processos educacionais são enriquecidos com uma fórmula que integra Apolo e Dioniso, pois

[...] para a didática essa é também uma fórmula possível, existe na sala de aula a medida e a não-medida e em ambos os casos o que se materializa implica a imprevisibilidade das ações humanas. A sala de aula alarga-se em profundidade, em sensibilidade, em afetos quando esses dois instintos artísticos – apolíneo e dionisíaco – habitam esse espaço em particular (BITTENCOURT; HARDT, 2010, P.14).

Atrelado a esse cenário, um ambiente educacional receptivo a uma reunião dos elementos trágicos se vincula à nova dinâmica processual da sociedade, onde o mundo vivido, como se vê, deixa de ser regido por proposições conceituais ordenadoras e passa a ser regido também “por uma multiplicidade de ideias, das narrativas, discursos e proposições que facultam à realidade a condição de instabilidade e efemeridade das condições de produção de conhecimento” (BRUNO e NETO, 2013, p.39).

Quando se fala em educação de nível superior, o trágico nietzschiano também chancela as discussões. Frigotto (1996), por exemplo, propõe duas noções sobre a formação técnico-profissional: uma que aproximamos da tendência apolínea, pois segue a perspectiva da razão prática, pura e instrumental; e outra que aproximamos da tendência dionisíaca. Torna-se clara essa aproximação, quando o autor fala que a primeira prima pela perspectiva produtivista e pela lógica utilitarista, com preocupação na formação individualista, majoritariamente técnica e objetiva; a segunda trabalha no âmbito de uma formação mais ampla, próxima ao imaginário social, debatendo com elementos culturais variados que vão desde o arquetipal, como os mitos e símbolos, ao sociocultural, como utopias e metáforas.

Torna-se cara a primeira tendência à institucionalização moderna, perpetuando resquícios condizentes com a lógica produtivista. De quebra, cultiva-se cenário resignado onde se habitam os viventes educacionais com processos fragmentários incitados, desde cedo, às questões disciplinares, econômicas e utilitárias. Ao invés de tentar conhecê-las, aprende-se a ocultar as forças afetivas e desejantes, em prol da conquista de um conhecimento universalizado que compreenda um conjunto de instrumentos e técnicas engendradas com a funcionalidade social. Não por acaso, troca-se a qualidade por quantidade: memorização, leitura dinâmica e absorção de conteúdos, ou seja, um pensamento rotineiramente desvinculado da vida. O apolíneo, nesse caso, serve à lógica racionalista, seus elementos – medida, comedimento, disciplina, individualização – convêm ao propósito utilitarista.

Pro outro lado, essa vertente dionisíaca joga luzes ao diverso trazido a reboque pela pós-modernidade, flertando com os valores da conjunção. Em paralelo aos processos tradicionais de ensino, carregados de elementos apolíneos, o contemporâneo mediado pelo aporte digital incentiva e possibilita espaços de interação, aprendizagem coletiva e cooperativa, processos criativos e de imaginação coletiva num fluxo contínuo de informações e conexões. Pelo trágico nietzschiano, nesse arquétipo também há momentos em que esses dois tipos de valores se ajustam um ao outro num “equilíbrio mais ou menos conflitual, [...] que não remetem necessariamente a uma teoria precisa, mas, melhor, a uma experiência em que vivemos paradoxalmente esses valores antinômicos” (MAFFESOLI, 2003, 155).

De antemão, trata-se de cenário impositivo de nova relação com o saber, com a cultura e com a alteridade num plano onde proliferam as conexões e interações entre humanos e objetos numa multiplicidade de forças, intensidades, mídias, imagens e sons: contexto que pauta o vínculo social alimentado pela convergência humana e tecnológica no espaço virtual. A parte todo seu universo conceitual, esse espaço é uma esfera em que emerge um ser-conjunto induzido por uma temporalidade trágica, “com um feixe contínuo de ideais, pessoas, objetos, de um sincretismo turbilhonante, em que o movimento parece suspenso” (MAFFESOLI, 2003, p.107).

Equivale auferir que se vive hoje um momento de alta entropia que, como destaca Lévy (1993), conta com variada quantidade de informação à disposição, proporcionando processos de criação e inovação múltiplos na medida em que avanços tecnológicos alimentam e amplificam o surgimento e renovação dos saberes e expertises, onde pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estará obsoleta no fim de sua carreira. De tal maneira que Axt e Elias (2003) sugerem que a educação obriga-se a reconhecer que não pode educar sobre estruturas estáveis e que não possui o pretendido controle sobre o seu destino, precisando buscar novos espaços de legitimação e de possibilidades inerentes à multiplicidade imposta pela realidade.

Destarte, insiste-se na emergência de se repensar também a dialética científica no espaço educacional. Sabe-se disso desde Latour (2001) e sua advertência de “quão indiretas, erráticas, mediadas, interconectadas e vascularizadas são as sendas percorridas pelos fatos científicos” (LATOURE, 2001, p.201). E é nesse cenário que caminha o ser humano, “a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (MORIN, 2011, p.17). São fatores que influenciam na dinâmica dos laços sociais e que, numa perspectiva trágica, estão

longe de avalizarem somente o apolíneo. Assim como no jogo dos laços sociais, da organicidade das relações, a educação deve conter uma boa parte do não-racional, do não-lógico, de algo que se exprima na efervescência das formas ritualizadas, nas manifestações periféricas, na potência do instante, daquilo que advém do inesperado, do coletivo.

O campo educacional não pode alienar-se desse cenário, os processos de ensino-aprendizagem devem ‘encontrar’ a dinâmica orgânica do vivido. Só assim os processos de construção do saber dão margem a procedimentos intelectuais caracterizados por Maffesoli (2009) por lógicas movediças, carinhosas, eróticas, que labutam no campo da atração, das afinidades, dos processos emocionais e afetivos que tanto impressionam o nosso tempo. Cogita-se isso nas atividades no espaço digital, na exploração da convergência de textos, imagens, vídeos, na gama de mecanismos e ferramentas potenciais de manuseio coletivo, uma vez que a rede desenvolve “rapidamente sua própria cultura, sustentada na produção tecnológica e na cultura de tribos nômades que circulam e convivem na esfera virtual” (GOMEZ, 2010, p.129).

De um lado, trata-se de registro do cotidiano e seus suportes digitais cada vez menores, conectados ininterruptamente, móveis e ubíquos; equipamentos com desenhos e interfaces que, além de cativar, agenciam a comunhão entre os sujeitos das diversas partes do mundo num relacionamento entre as mais distintas classes em um mesmo espaço e tempo virtual híbrido. De outro, o vislumbre desse paradigma no âmbito educacional lança importante manifesto do diverso através das tecnologias educacionais em rede e suas

[...] infinitas possibilidades de comunicação, informação e produção de conhecimentos a partir da Filosofia de Abertura (Opening Philosophy) como os Softwares Livres (Free Software), os Recursos Educacionais Abertos (Open Education Resources) (REA), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Virtual Learning Environments) (AVA) e as Redes Sociais (Social Networks) que, a cada dia, amplificam a capacidade discursiva, dialógica e de subjetivação dos sujeitos nesta era planetária (NETO; BRUNO, 2013, p.06).

Okada e Serra (2014) exploram tais perspectivas do ciberespaço em contextos educacionais abertos, indicando suas possibilidades de curadoria, reutilização, remixagem, novas reconstruções, coautoria, aprendizagem colaborativa, compartilhamento e pesquisa coletiva, enfim, aportes conceituais que abraçam o elemento dionisíaco. Do mesmo modo, essas possibilidades condimentam os processos de construção do saber, alavancando o conceito de ‘aprendizagens’, termo utilizado por Demo (2010) para compreender esse processo a partir de uma autopoiese mental naturalmente diversificada, dinâmica, flexível, e, sempre, falível, incompleta, aproximativa; totalmente influenciada pelas dinâmicas virtuais

marcadas pelo passageiro, fugaz, fragmentado, marcas próprias da tessitura digital contemporânea.

Dito isso, as tecnologias educacionais em rede remetem a uma abertura para esse novo paradigma, fomentando possibilidades para a construção de processos interativos de ensino-aprendizagem nesse contexto da cibercultura. Aqueles sugeridos por Silva (2005) trabalham diretamente com essa nova maneira de entendermos a construção do saber, caracterizando-se como processos potencializadores de experimentações e expressões. Segundo o autor, a arquitetura em rede permite múltiplas ocorrências, situações provocadoras, inquietação criadora, disposição coletiva e colaborativa e percursos hipertextuais, concatenando processos mobilizadores para a experiência do conhecimento.

4.3.O ambiente virtual de ensino-aprendizagem e o trágico

“O pensamento já é sempre a realização de um coletivo” (LÉVY, 1993, p.171).

É aí que se situam os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEAs), permissivos de uma diversidade experimental e pensados “como uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem, num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões” (SANTOS, 2010, p.07). Quando apreciados por seus aspectos trágicos, Fraciosi *et al* (2003) nos prestam auxílio, na sugestão de que os AVEAs podem ser construídos como ambientes que perfazem uma sinergia entre visão-e-ação, teoria-e-prática, sonho-e-realidade, todo-e-parte, individual-e-coletivo, cada um-e-consigo mesmo. Com isso, tem-se o ensejo para criação de espaços que possam extrapolar ações estanques, ao passo que tanto a possibilidade apolínea, quanto a dionisíaca são contempladas na arquitetura dos AVEAs.

Axt e Elias (2003) consideram o contexto virtual destes ambientes profícuo em trocas e cruzamentos de ideias na forma de produções coletivas, modulando modos de viver e sentir, numa mistura que momentaneamente aproxima o disjunto, acopla modos singulares, cruzando-os entre si, criando uma forte zona de tensão. As autoras indicam existir a construção de efeitos de sentido que, capturados nas malhas de linguagem, atualizam proposições e, cristalizando-se, constroem conceituações. Simbologia correlata à concepção

trágica aqui debatida, já que da tensão proporcionada pelo elemento dionisíaco pode ser figurada a bela imagem apolínea.

Assim, evitando-se um processo de ensino-aprendizagem tradicional controlador e fechado, trabalha-se na perspectiva de um mediador digital como incremento educacional com elementos apolíneos e dionisíacos atuando na multiplicidade daquilo que aí está. O processo encontra fôlego quando a significação se instala nesses cruzamentos múltiplos com pontos diversos e heterogêneos de conjecturas, proposições, palavras, imagens, sons, vídeos; pedaços em circulação, como enunciados e significantes próprios do coletivo, que aloca “Dioniso exposto na sua única possibilidade: por meio de Apolo reconhecido como fonte criadora de alegoria” (PAULA, 2010, p. 11).

Dáí resulta um panorama de construções cognitivas sempre em movimento, numa construção do saber rizomática, como composição própria do conjunto de pontos e posições catapultados pela rede – um constante vir a ser

na medida em que novas séries encontram-se sempre em curso multiplicando-se *ad infinitum*, configuram-se, não apenas como absolutamente móveis uns em relação aos outros, mas suas possibilidades de conexão estão sempre em devir, sempre em processo de constituição e, principalmente, numa escala de potencialização crescente, pela capacidade virtual de novos cruzamentos que se coloca a cada instante (AXT e ELIAS, 2003, p. 269).

Roncarelli (2012) sugere que a abertura do ambiente virtual educacional à integralidade da *web* aproxima sua característica a um macrocosmo devido à amplitude possível de se ter. Todavia, necessita guardar uma microunidade conceitual (apolíneo), mesmo sendo algo interativo, deslumbramento de totalidade infinita em nós e pontos, tolerante aos mais variados sentidos e interesses, deve – mesmo abrigando essa soma de sendas possíveis (dionisíaco) – poder ser reutilizado e ainda ter seu núcleo aberto mesmo enquanto sistema delimitado. Em síntese, ter um ponto focal onde circulam os eventos possíveis.

Tratam-se de construções cognitivas na experiência com o devir e com o possível em aberto, ao mesmo tempo coletivas e individuais, que meneiam a fixidez do *a priori* curricular pela fluidez do incremento digital. Estas construções “na virtualidade tomam a ideia do saber aproximado de sua natureza primeira e o põe em movimento, aproximando ao do rizoma” (RONCARELLI, 2012, p. 78). Trágico, o papel do professor, como orientador e mediador, foge da pragmática cotidiana e se aproxima da curadoria. Conforme suas proposições de atividades, sua postura pode ser transitiva, atenta ao inusitado, ao intercâmbio a partir da

formulação dos alunos, às respostas que geram ações significativas e ressignificativas, à negociação e renegociação.

Interagente, o professor escapa da postura modernamente medida, agencia alternativas, provoca, dispõe, imerge no desencadear de ações colaborativas, onde a intersubjetividade coletiva alimenta a subjetividade individual e vice-versa. É, trágico, sabe-se não controlador desse universo tensional. Tal é o papel do professor na rede de significações das vivências nesses ambientes. Não deve somente sustentar posição singular de medidor do saber, mas assumir a disposição que Axt e Elias (2003) consideram de ordem primeira, que é a de participante entre os outros, enganchando-se ora em uns, ora em outros agenciamentos. Com isso, enfrenta-se a incerteza e o medo desse panorama agitado, não cristalizando as ações dos AVEAs ao somente emular a prática tradicional no âmbito mediado pelo digital.

Descaminhos, claro, existem. O estudo de Axt *et al* (2003) comprova que essa contínua mobilidade processual resultante das múltiplas perspectivas de construção nos ambientes virtuais educacionais em rede, não raro, gera efeitos de instabilidade e ansiedade frente a um sentimento de provisoriedade. Muito devido ao deslocamento de posições antes confortáveis e pela modificação de categorias já definidas, tornando o ambiente operador de certo desassossego para os atores envolvidos. Tal risco é o preço pago por professores e alunos ao caminharem fora de uma zona de comodidade, rumo a um espaço tensionado e conflituoso.

Ora, o espaço-tempo de um AVEA não é genuinamente fixado, traduzindo-se como fluxo frequente em que os processos propositivos encontram um pano de fundo permanente. Tudo se dá através de registros constantes pelos próprios atores envolvidos, com os quais – palavras, textos, imagens, sons, vídeos e demais avatares – mesclam recortes e permanecem expostos durante o tempo e o destempo das atividades, podendo ser recuperados, reutilizados e ressignificados a qualquer momento por quem participa desse coletivo construtor. Na mediação pelo digital, há certo contorno da presença do elemento dionisíaco realizado na quebra das barreiras individuais, nos entrelaçamentos de significantes e nas vicissitudes da união e reconciliação dos atores.

Por isso, concorda-se com Fraciosi *et al* (2003), quando dizem que os AVEAs são naturalmente associados a uma estrutura aberta em rede, onde o enfoque está na formação do ser humano enquanto participante de grupos sociais; por conseguinte, é importante que esse contato e essas possibilidades de construção considerem a implicação emocional das pessoas face aos conteúdos, informações, processos de ensino-aprendizagem, uma vez que irão se

modificar, de forma drástica, suas performances mnemônicas. A experiência orgânica, individual e coletiva, nesse dinamismo elevado a grandes potências, indica que “quanto mais estivermos pessoalmente envolvidos com uma informação, mais fácil será lembrá-la” (LÉVY, 1993, p.81).

Santos (2010) sugere, à vista disso, uma organização da ferramenta digital no fazer educacional que contemple as potencialidades do hipertexto, da interatividade e da simulação nestes espaços do saber, pois são elementos que trazem cortes epistemológicos e metodológicos para a educação a partir da prática social desses sujeitos no ciberespaço, ao passo que apostam na emergência de uma variedade de pontos singulares nos cruzamentos entre as múltiplas possibilidades construídas no e pelo coletivo. Os processos, considerando tal quadro, contemplam a aprendizagem numa verticalização relacional, através de ambiente online onde os computadores, que segundo Lemos (2002) nasceram como máquinas de calcular, austeras e individualistas, ou seja, apolíneas, se transformam em máquinas dionisíacas, efervescentes, orgiásticas e caóticas.

Axt e Elias (2003) assinalam que cada ator envolvido no movimento coletivo, enquanto colabora para essas produções, não faz senão ‘se ligar’ na multiplicidade de agenciamentos construídos, constituindo fluxos, linhas e pontos que criam cortes e direções, ao passo que criam efeitos de sentidos em redes de significação mais ou menos estáveis-instáveis. Para as autoras, tais efeitos reverberam processos de subjetivação sendo construídos na emergência do aprender, do conhecer e do coexistir. De forma que encontram ‘caminhos’ na vontade de poder nietzschiana para comporem abordagens que intersectam tecnologias digitais em ambientes de aprendizagem como horizontes potencializadores de outros modos de construção do saber, “mais afeitos à produtibilidade/criatividade do que à produtividade ‘capitalística’, talvez pela capacidade de afetação gerada principalmente pela integração da contingência neste tempo-espaço da aprendizagem” (AXT e ELIAS, 2003, p. 270).

Heidegger (2007) já havia reunificado conceitualmente o apolíneo-dionisíaco como elementos artísticos constantes no compósito filosófico maior de Nietzsche que é a vontade de poder. Igualmente, Marton (1990) classifica o dionisíaco e o apolíneo como aspectos que o conceito de vontade de poder recobre. De tal maneira que Oselame (2007) aborda a zona conflitiva posta entre o apolíneo e o dionisíaco, em Nietzsche, pela significação da vida humana através da embriaguez da luta entre as duas tensões. Em outras palavras, na vontade de poder.

Logo, a vontade representada no apolíneo tenta delinear, distinguir, dar forma; no dionisíaco tenta quebrar barreiras, romper limites, dissolver e integrar. A peleja dessas duas vontades é o que permite ao homem a ação criativa, e tal ação ocorre quando não há eliminação de uma das tensões. “Por seu caráter intrínseco, as forças querem exercer-se sempre mais; da luta entre elas, surgem novas formas, outras configurações” (MARTON, 1990, p.56). Seus efeitos reverberam nos processos de construção do saber e de subjetivação no ambiente virtual, no momento em que convergem numa constituição de configurações possíveis dentro de um enredamento similar às ações da vida.

Como cenário de possíveis, o ambiente virtual é potencializado para a vontade que, inerente à existência humana, permite ao indivíduo um jogo de ações de maneira ativa, reativa e construtiva, fomentando seu próprio agir e reagir frente ao estado em que se encontra, tanto para a medida, como para a desmedida. Conforme esse movimento mimetiza a vida, ecoando acontecimentos e agenciamentos de sentidos e significações, o ser-conjunto nessa virtualidade também conjuga um estar junto que ultrapassa um quadro tradicional estático e organizado. Sentença que pode ser sintetizada numa marca essencial do trágico: “reconhecimento de uma lógica de conjunção (e...e), mais que de uma lógica de disjunção (ou...ou)” (MAFFESOLI, 2003, p.11).

Maffesoli (2009) também fala de uma união trágica do sério e do lúdico, numa provocação para com os rígidos mecanismos das relações tipicamente modernas, pois o ser-conjunto explora as informações sem limites, expondo-as ao jogo, à recriação, ao coletivo, ao erro, à tentativa, ao acerto e, novamente, ao erro. As ‘coisas’ da educação, seus códigos e informações científicas, sem censura, são expostos à empatia, às impressões, ao manuseio cotidiano desregrado e à contingência; o aluno dionisíaco embebeda os saberes e desconcerta os currículos. Mecanismos como os AVEAs aproximam tais cenários e expõem as possibilidades conflitivas desse jogo relacional, pois oferecem a medida e a desmedida, o limite e o ilimitado, o individual e o coletivo.

Segundo Santos (2010), o AVEA corresponde, assim, a uma obra aberta, agregando a criação no devir, onde todos os participantes podem contribuir no seu *design* e na sua dinâmica pedagógica. Pelo aspecto trágico se percebe uma diluição da individualidade (apolíneo) numa unidade de diversos (dionisíaco) do AVEA, mas uma diluição entendida como experimentação da individualidade se descobrindo no enlevo do conjunto, metaforicamente a voz do ser se harmonizando no coro. Consequentemente as atividades/ferramentas/possibilidades no AVEA articulam elementos múltiplos, onde o

conhecimento racional e o indivíduo (alegorias apolíneas) são permeados por uma malha de relações (alegoria dionisíaca) aquecidas pelo arquétipo digital em rede.

Pela alegoria de Schopenhauer, citada por Nietzsche (2015) – o homem individuado em seu pequeno barco, frente a uma tempestade em alto mar – pode-se traçar uma analogia com a atual relação que é mantida com a informação disponível na era digital: com processos limitados perante o tempestuoso mar dionisíaco, deixa-se o aluno sentado e confiante no pequeno barco nesse turbilhão caótico. É preciso transfigurar esse incomensurável para a imagem apolínea, ou naufraga-se no oceano de possibilidades. Ao ser rompido o princípio de individuação pelas forças dionisíacas, a beleza, a medida e a disciplina apolíneas devem expor a significância de tudo isso. Transformar o excesso de informação em imagem significativa. Dentre as muitas veredas imagináveis, os AVEAs, pelo exposto, abrem as cortinas para esse palco trágico.

5. QUARTA PEÇA

5.1. Metodologia

Habita-se aqui um lugar muito especial, convergindo para autores de diferentes áreas do conhecimento ao buscar, com isso, uma proposta ativa baseada numa referência trágica. As incertezas, a instabilidade e a maleabilidade que o presente carrega, e também as certezas, a temporalidade e a ordenação que um tempo outro regala através de suas instituições e manifestações outras, encontram eco na codificação apolíneo-dionisíaco. Indicativo que admite e aúfere que se tem uma maneira contemporânea própria de sentir, de explorar, de pensar e produzir. Reunião de ‘coisas modernas’ com ‘lances arcaicos’, mescla comedimento e desmesura num tempo que encontra uma problemática mais específica quando encontra as tecnologias em rede, o ciberespaço, e suas relações com a educação.

Nessa perspectiva, adota-se o AVEA MOODLE como ambiente de exploração desse paradigma. Na metodologia a seguir tem-se a pretensão de investigar, a partir dos elementos trágicos, o universo composto por AVEA, ciberespaço e relações humanas; as características das ferramentas de atividades constantes no ambiente e alguns atributos orientadores para ações a serem desenvolvidas no *design* instrucional. Justifica-se a escolha do MOODLE pelo fato de ser o ambiente de mediação do processo de ensino-aprendizagem utilizado pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) para os seus cursos presenciais. A opção pela UNIPAMPA deve-se ao fato de o autor do presente trabalho ser servidor público lotado no campus Itaqui dessa instituição e desenvolver funções atinentes à rotina educacional e, em paralelo, desenvolver essa pesquisa, como aluno do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER – mestrado profissional), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Para a construção metodológica da pesquisa confeccionou-se uma dissertação teórica e empírica. Na construção teórica fez-se o uso do perspectivismo, um conceito da própria filosofia nietzschiana que, de acordo com Santos (2015) apregoa o juízo de que a observação da realidade permite diversos olhares diferentes segundo as idiossincrasias dos sujeitos que observam o mesmo fato. Ou seja, o cenário está dado e é aferido por uma reunião de circunstâncias: aquelas do devir e aquelas dos entes que olham o devir, com suas

subjetividades, suas limitações, suas ousadias, suas vivências, suas pré-condições, suas conexões a esse devir e a uma série de características somente atreladas àqueles que assim elegeram a expedição em determinado cenário.

Marins (2009) concebe o perspectivismo nietzschiano pela definição clássica em artes visuais, que trata a constituição (ou representação) da imagem de um objeto ou de uma cena em função do ponto de vista do observador. Porém, a perspectiva clássica tem por característica um único foco centralizador do olhar, que traça um horizonte de possibilidades, condicionando um campo perspectivo. Para a autora, paradoxalmente Nietzsche se utiliza da perspectiva clássica dominante para, além de criticá-la vorazmente, dar melhor uso a suas possibilidades. Nietzsche ataca a predileção intelectual do ocidente por uma perspectiva visual que desqualifica os outros sentidos. Para ele

perspectiva significa ‘ver através’. Mas o ‘olhar’, a ‘visão’, no perspectivismo, abarca de modo mais integral todos sentidos (as relações de forças a que denominamos corpo), i.e., não diz só o olhar proveniente do olho (o órgão de visão privilegiado). Em Nietzsche, a visão é epidérmica, gustativa, olfativa, quando não ‘gastronômica’ (MARINS, 2009, p.126).

Nesse sentido, o filósofo trata a perspectiva como sendo do corpo e o corpo como sendo nossa grande razão, da qual faz parte a pequena razão, que é a do intelecto, do conhecimento lógico-racional. É essa grande razão que traduz a perspectiva do vivido, concebendo o conhecimento em um sentido mais amplo do que o ‘enquadrado’ pelo saber racionalista. Para Marins (2009), Nietzsche confere a este pensamento um propósito de experiência estética de mundo, denominado por ele como conhecimento trágico. Ora, com os olhos convergem os demais sentidos na captação da concepção do mundo tal como ele se apresenta, sem filtros de percepção. A imagem ou qualquer fragmento de devir que se estenda perante essa grande razão é pedaço de mundo constituído não somente de cor, mas especialmente de perspectivas possíveis, que remetem espaços, contornos, movimentos, objetos e lugares. Em todo o desenho conjecturado do devir é refletido o ser que o lança.

Inerente à noção de perspectiva encontra-se a interpretação de ‘ser’, que, segundo Marins (2009) nunca é apreendido por Nietzsche dentro das categorias ontológicas da tradição filosófica ocidental, uma vez que dentro da unidade e da imobilidade universalizadas, a multiplicidade e a mudança são acidentes ou ilusões dos sentidos. O ‘ser’ nietzschiano é da verve heraclitiana, é um ser do devir, do jogo de forças inter-relacionadas, do fluxo vital, jamais estável. A dinâmica dessa perspectiva é tal qual a existência – cheia de possíveis – e

condicionada à sua respectiva intensidade de forças, ao “seu ângulo de atuação e interpretação, ao seu foco gerador de informações” (MARINS, 2009, p.135).

A autora defende que Nietzsche não almeja uma nova teoria do conhecimento, somente joga luzes ao diverso no modo de conhecer, ao considerar a multiplicidade de pontos de vista possíveis sobre determinado foco e a aplicação de múltiplas estratégias para a composição do pensar. O perspectivismo nietzschiano, afirma assim, um pluralismo relacional ontológico nas construções do conhecimento, de domínios de realidade variados. Marins (2009) destaca que o ser e sua perspectiva, em Nietzsche, são apenas forças entre tantas outras do vivido, suas possibilidades de conhecer e de se relacionar na e com a vida estão ligadas às suas possibilidades ontológicas.

Com essa perspectiva, tratou-se, ao longo da dissertação, da construção teórica do referencial calcado na dualidade apolíneo-dionisíaca. O quinhão empírico jaz na aplicação dos conceitos de apolíneo e dionisíaco no paradigma da educação e do incremento digital, através do AVEA MOODLE pela circunscrição da convergência de possíveis neste ambiente. Em pinceladas, já foi visto que o binômio apolíneo-dionisíaco serve de referência as mais variadas explorações do devir. São bem conhecidas, as aplicações do binômio apolíneo-dionisíaco, por exemplo, nos trabalhos de Benedict (2013) na área da antropologia cultural e de Spengler (2014), em seu idiossincrático e intrincado ensaio histórico sobre o ocidente.

No encontro entre ciência e educação, tem-se em Santos (2015), a exploração do dionisíaco e do apolíneo como conceitos no campo do ensino da física, esboçando as características de ambas as pulsões e referenciando as tendências contemporâneas de ensino da física a partir desse desdobramento. Pautando-se em Nietzsche, a autora vincula o apolíneo ao sentido visual, ao aspecto plástico e à forma, à moldura, ao limite, ao definido, preciso e individual. Já o dionisíaco, remete ao sentido auditivo, afigurado, amorfo, ilimitado, indefinido, impreciso e coletivo. A autora acredita que a aplicação desses conceitos, por similaridade, às tendências contemporâneas de ensino de física, sugere que as tendências mais férteis buscam explorar a complementaridade entre o apolíneo e o dionisíaco, enquanto as tendências mais estéreis estão relacionadas à predominância quase exclusiva de um deles.

Com base no exposto, ao se trazer essa conformação conceitual ao AVEA, evidencia-se a oferta de um leque de possibilidades na conjuntura desse ambiente. Na observância da dualidade apolíneo-dionisíaca como elementos estruturantes do devir nesse espaço-tempo educacional, propõe-se a construção de um *design* instrucional para apropriação das

atividades do ambiente. Assim, antes da análise dos potenciais das ferramentas de atividades disponíveis no MOODLE, faz-se necessária a elucidação do conceito de *design* instrucional.

Segundo Franciosi e Santos (2006), a palavra *design* no vocabulário do inglês antigo significa propósito, intenção. É visto como um tipo de construção que envolve complexidade e síntese, podendo ser compreendido como a ação de estabelecer objetivos futuros e de encontrar meios e recursos para cumpri-los. Para Filatro e Piconez (2004), em um nível macro, o *design* instrucional é compreendido como o planejamento do ensino-aprendizagem, que pode conter atividades, estratégias, sistemas de avaliação, métodos ou materiais instrucionais. Comumente, tem sido vinculado à produção de materiais didáticos.

Ramos e Santos (2006) ressaltam a importância do *design* instrucional para elaboração e desenvolvimento de objetos de aprendizagem no âmbito da educação mediada pela tecnologia. Salientam que o material desenvolvido nesse e para esse universo deve ilustrar algumas dimensões, como a interatividade, autonomia, cooperação, cognição, metacognição e afeto/desejo. Filatro (2004) diz tratar-se de uma idealização abstrata de algo a ser ensinado (ou como ser ensinado), mas que reflete uma articulação entre forma e função, a fim de que se cumpram objetivos educacionais a partir dessas dimensões.

Quando levada a discussão aos AVEAS, Matheus (2008) acredita que o *design* instrucional pode nortear o planejamento desses ambientes a fim de esclarecer a real intenção da metodologia e propor ações para o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando nas propostas a serem desenvolvidos pelo docente. Filatro (2004) complementa que o *design* instrucional pode ser contemplado em produtos educacionais para situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana.

No entanto, o *design* instrucional não necessariamente compreende o todo do processo de ensino-aprendizagem. Conforme afirma Matheus (2008), ele é mais visto como parte integrante de um desenho pedagógico maior, podendo contemplar espaços específicos como escolhas de mídias, mecanismos mediadores, processos, materiais e demais elementos que serão colocados à disposição de estudantes, docentes e tutores em determinado universo educacional. Compreende, assim, uma produção específica de caráter pedagógico, de suporte tecnológico, administrativo ou de outras funções instrucionais.

Nesse sentido, o *design* instrucional aqui pretendido, visa dar conta de determinado universo do AVEA MOODLE, do orbe de possíveis das suas ferramentas de atividades. Trata-se de tomada de posição frente a múltiplos caminhos transitáveis, o desenho de uma

perspectiva que habita na órbita de subjetividades e circunstâncias que assim a permite. Não almeja uma conformação definitiva e definidora, mas antes um desdobramento, um ponto de intersecções, um incremento que propicie um espaço-tempo de ensino-aprendizagem ressoando condições vivenciáveis a partir de novas possibilidades.

Por isso, contempla aquele modelo de *design* instrucional caracterizado por Filatro e Cairo (2015) como contextualizado, uma vez que se trata de um desenho permissivo de mudanças e adaptações, perfazendo um contexto flexível e personalizável. “Ou seja, esse tipo de design instrucional busca o equilíbrio entre a automação dos processos de planejamento e a personalização e contextualização na situação didática” (FILATRO e CAIRO, 2015, p. 151). Da mesma maneira, no *design* instrucional contextualizado, segundo as autoras, não há uma sequência estrita a ser seguida, trabalhando, dessa forma, no âmbito sugestivo.

Quando se recomenda a apropriação desse *design* instrucional juntamente com o manual institucional de utilização do MOODLE da UNIPAMPA, produz-se um material nos padrões de interoperabilidade, característica definida pelas autoras como potencial para ações de ‘reacoplamento’ a outras unidades de estudo, onde os objetos educacionais se inter-relacionam em uma taxonomia significativa. Filatro e Cairo (2015) também exploram o processo de construção de um *design* instrucional e sua constituição em cinco fases: a da identificação de uma necessidade educacional; a fase da projeção de uma solução; a do desenvolvimento da solução; a fase da implementação da solução e a da avaliação da solução.

Com tal norte, a fase da identificação deu-se a partir da análise de relatórios de utilização do MOODLE pelos docentes do campus Itaquí. Os dados para conhecer esse público-alvo são originados pelo sistema de informação do ensino (SIE) dessa instituição, pelos quais se soube que, do primeiro semestre de 2015 ao primeiro semestre de 2016, foram cadastrados 311 componentes curriculares no campus. Já os dados de relatório do núcleo de tecnologia da informação e comunicação (NTIC) da instituição, demonstraram que apenas 54 (aproximadamente 17,4%) desses componentes utilizaram o MOODLE como ferramenta de mediação nesse período. O relatório também revela o uso predominante das atividades ‘tarefa’ e ‘arquivo’.

A partir desses indicadores foi possível constatar a acanhada utilização do MOODLE como ambiente mediador do processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, conferiu-se a existência de manual de utilização do MOODLE confeccionado e disponibilizado pela UNIPAMPA para seus docentes. Porém, esse documento, mesmo que detalhista, confere atenção somente às configurações e funcionalidades do ambiente; um manual técnico

especificamente. Identificou-se, com isso, a necessidade de uma abordagem inovadora e atrativa que saliente as potencialidades dessa ferramenta educacional.

Igualmente, identificou-se o contexto propício para a oferta do *design* instrucional, já que a UNIPAMPA é composta por docentes que utilizam o MOODLE, ao passo que possibilita tanto o espaço para publicação de materiais instrucionais no seu sítio institucional e no MOODLE, como também fomenta a construção de cursos de formação continuada para seus docentes. Na ponderação dessas variáveis, espaços possíveis, potencialidades e limitações, “estimou-se uma solução minimamente apropriada para a necessidade educacional existente” (FILATRO e CAIRO, 2015, p.153).

Na fase de projetar o *design*, segundo as autoras, debruça-se sobre o *design* propriamente dito e trabalha-se a definição dos elementos que irão compor o modelo educacional para as necessidades de aprendizagem, considerando ainda o público-alvo e as características do contexto institucional. No caso do *design* aqui proposto, sua matriz foi preparada para acoplamento nos dois cenários supracitados e sua projeção fez uso de conceituações do referencial teórico, mas também ‘fez parceria’ com “objetos e atividades de aprendizagem já prontos e disponíveis em repositórios” (FILATRO e CAIRO, 2015, p.155), como foi o caso do manual institucional do MOODLE da UNIPAMPA.

Na fase de desenvolvimento do *design* foram reunidos todos os elementos necessários para a construção do material instrucional. Nesse momento as ideias ganharam forma e tornaram-se tangíveis por meio da produção dos conteúdos, conformados aqui num misto de ineditismo (pela referência do trágico nietzschiano), de adaptação e apropriação (pelas ferramentas de atividades do MOODLE) e atrelamento (pelos elementos constantes no guia de utilização do MOODLE institucional). Como se trata de *design* instrucional contextualizado seguiu-se a orientação das autoras, segundo a qual a fase de desenvolvimento dá-se em paralelo à de projeção, uma vez que envolveu a ‘parametrização’ de elementos e propriedades condicionais, informando-se no *design* propriamente dito, caminhos a serem seguidos e configurações prévias para determinadas execuções. Essa fase será mais bem detalhada abaixo.

As duas fases subsequentes, a de implementação e a de avaliação, não foram concebidas nesse processo. O tempo exíguo e o extenso trabalho no trato do referencial teórico e da construção do instrucional impuseram limitantes para o fechamento do fluxo de construção do material. Muito embora, tenham sido traçados os horizontes e as bases para sua implementação que, no sentido do arrolado nesse trabalho, é contemplada em duas variantes.

Como já dito, o *design* instrucional é vislumbrado para utilização como mecanismo de consulta pelos docentes do campus e como conteúdo didático constante em futuros cursos de formação continuada para esses docentes.

Assim, na fase de desenvolvimento do *design* instrucional fez-se uma apreciação das ferramentas de atividades disponíveis nesse ambiente, que foram tratadas com o perspectivismo aqui configurado, com base nas características discutidas nesse trabalho sobre as duas pulsões conformadas no trágico nietzschiano. Para melhor desenho de análise, propôs-se o seguinte caminho de discussão:

- Elementos apolíneos e dionisíacos: são aqueles elementos gerais das duas categorias que se encontram no universo composto por AVEA e ciberespaço, bem como pela convergência digital e humana nesse cenário.

- Categorias apolíneas e dionisíacas: são aqueles atributos gerais norteadores para as propostas de atividades no ambiente.

5.2.Elementos apolíneos e dionisíacos

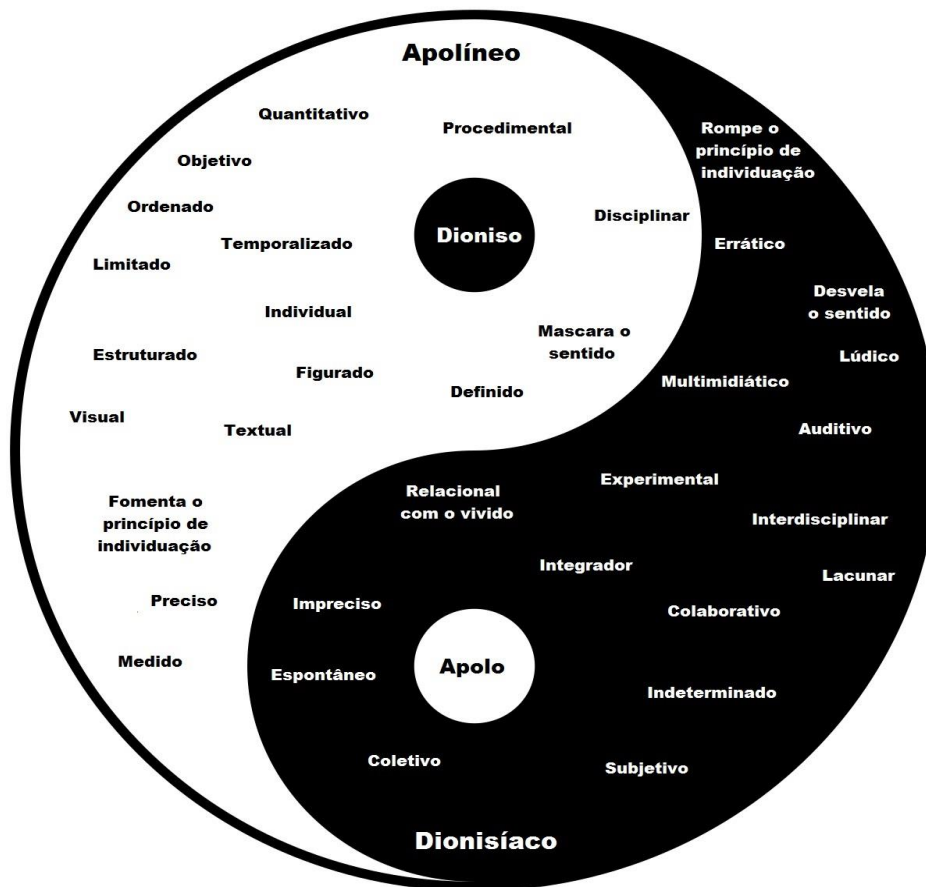
Com base no trabalho referencial realizado, pode-se dizer que os elementos apolíneos do ambiente são aqueles objetivos, individuais, programados, que visam o quantitativo e os resultados, ordenados, que limitam opções e temporalidades, aqueles procedimentais, que mascaram o sentido, disciplinares, estruturados, figurados para o sentido visual, textuais, definidos, aqueles que fomentam o princípio de individuação. Já os elementos dionisíacos são aqueles que não são objetivos, que são coletivos, indeterminados, que aproximam com o vivido, relacionais, desregrados, que amplificam opções e não trabalham com tempos precisos, integradores e colaborativos, que buscam o sentido, que são interdisciplinares, experimentais, afigurados para o sentido visual e que aguçam o sentido auditivo, multimidiáticos, espontâneos e aqueles que se pautam por descoberta e erro, de livre manifestação, empíricos, aqueles que desvelam o sentido, que são lúdicos, lacunares, criativos, aqueles que rompem com o princípio de individuação.

Importante contribuição para visualização desses elementos – a criação de uma metáfora epistemológica – vem de Bachelard e seu conceito de ‘homem das 24 horas’. Freitas

(2006) explora essa imagem recursiva do filósofo francês que, em suma, prega aquilo que já vem sendo debatido no trágico: uma harmonização de contrários. O autor expõe que, em Bachelard, o ‘homem das 24 horas’ justapõe Apolo e Dioniso, conciliando a uni-dualidade do pensamento ‘diurno’, entendido como apolíneo, e do ‘noturno’, percebido como dionisíaco. No pensamento bachelardiano, é pela metáfora luminosa e solar de Apolo que se aproxima do pressuposto diurno, assim como a clareza da ciência, do pensamento racional e da vigilância epistemológica; a imagem noturna encontra em Dioniso sustento para adesão irracional da imagem poética, da potência criadora do inconsciente, das funções sensitivas.

Embora pregnante em sentidos, o conceito de ‘homem das 24 horas’ empresta-nos referência no que diz respeito à dualidade entre o diurno e o noturno, entre a clareza e a escuridão. Essa ligação faz eco à sugestão de Maffesoli (2005), que também é contextualizada por Santos (2015), de que o binômio apolíneo-dionisíaco é análogo ao *yin yang* chinês, pelo amoldamento flexível que essa imagem confere. Na visão maffesoliniana há a alegação de que uma ambivalência estrutural é retratada nessa conformação, inclusive como símbolo da arquitetura social, numa conjunção de contrários que permanecendo opostos, permitem construções originais e unificadas.

Isto posto, na construção heterodoxa da tabela abaixo se demonstra os elementos apolíneos e dionisíacos aqui tratados na forma desse construto ambivalente: o *yang* e sua simbologia diurna e luminosa aludindo ao apolíneo, e o *yin* e sua imagem noturna e escura representando o dionisíaco. Ressalva-se que figura no *yin yang* uma luta entre contrários pelo espaço que, assim como no trágico, denota um embate em que um está sempre vinculado ao outro, num equilíbrio estável-instável possibilitando que um transite no outro. Em suma: um uno de antagonistas e complementares.

Tabela 1 - Elementos dionisíacos e apolíneos sobre a imagem do *Yin Yang*

Fonte: do Autor.

5.3. Categorias apolíneas e dionisíacas

As categorias representadas nesse tópico são aquelas norteadoras da criação das atividades no *design* instrucional. Elas são construídas a partir dos atributos das características do binômio apolíneo-dionisíaco trabalhado até aqui e, mesmo sendo opostas, são também complementares; por isso, flexíveis, permissivas de modelagens, arranjos, agenciamentos, composições, amálgamas e conformações de acordo com o transpasse de cada proposta desenhada.

Tabela 2 - Categorias apolíneas e dionisíacas

Categorias	Apolíneo (a)	Dionisíaco (a)
Forma	Similar à ossatura de um corpo humano, no qual ressalta um arcabouço definido, delimitado e preciso.	Similar à pele, maleável, se molda às diferentes situações, evidenciando seu apelo aberto, afigurado e recebe a ossatura apolínea.
Método	Abordagem figurada, programada e com ações demarcadas, mascarando o sentido do uso.	Abordagem afigurada, tematizada, “atemporal”, desvelando o sentido do uso.
Uso	Apelo racional, lógico, evidenciando somente o que se pode falar, calando-se sobre o resto.	Apelo lúdico, experimental, errático e intuitivo do fazer e da construção da atividade.
Mecanismo	Escrita textual, imagética.	Escrita multimidiática.
Relação	Prática centrada na experiência individualizada; disciplinaridade.	Prática que se pauta pelos aspectos coletivos das experiências; interdisciplinaridade.
Discurso	Totalização dessas características que convergem para aspectos que evidenciam uma fala retilínea, racionalista e individual.	Combinação de cada uma das formas anteriores expressas de uma maneira artística, invariavelmente vivenciada e coletiva.

Fonte: adaptada de Santos (2015).

6. QUINTA PEÇA

6.1.AVEA: desenvolvendo um possível palco trágico para a educação

Trabalha-se aqui com a dimensão da distância, modernamente estimulada, mas que se dilui, por uma certa perspectiva, na cibercultura pós-moderna. O MOODLE se inscreve dentro de uma gama de elementos em contato com um ciberespaço que cativa, interessa, comove, simpatiza e, no sentido forte do termo, faz com que se expressem formas de harmonia entre os sujeitos e desses com o mundo. Como no trágico, quando o objeto não é afastado do sujeito, na pós-modernidade não há novamente uma separação estrita entre ambos. O MOODLE, enquanto ambiente dessa realidade, negocia, intervém, associa, aproxima, combina ações, media sujeitos.

Muito embora, ainda persista um movimento conservador que perpetra uma subutilização desses mecanismos; Silva (2008), por exemplo, relata em seu estudo sobre os AVEAs, que eles ainda não são utilizados em todas suas potencialidades e, por isso, continuam estáticos, centrados na distribuição de dados desprovidos de mecanismos de interatividade, de criação colaborativa e de aprendizagem construída. Não obstante, salienta que hoje se tem, além da força crítica que sempre sustentou a necessidade de mudanças pedagógicas no âmbito do ensino tradicional, também a exigência cognitiva e comunicacional das novas gerações que emergem com a cibercultura societal e, acrescenta-se, dionisíaca.

Num universo apolíneo, da clareza, da disciplina, do comedimento, da exatidão, do individual, abandonado do elemento dionisíaco, está, geralmente, uma “sala de aula tradicional, vinculada ao modelo unidirecional ‘um-todos’, que separa emissão ativa e recepção passiva”. Já num universo potencializado pelo dionisíaco, pela dimensão caótica, pela incerteza, pelo coletivo, pela ruptura com a individuação, pela aproximação do sujeito com o objeto, estão os processos incrementados por uma dinâmica *online* “inserida na perspectiva da dinâmica comunicacional da cibercultura entendida aqui como colaboração ‘todos-todos’ e como ‘faça-você-mesmo’ operativo” (SILVA, 2008, p.73).

Portanto, o que se pretende aqui não é somente a adoção de um mecanismo de transmissão de informação e de dados como complemento tradicional – mesmo que *online* e

em rede – para uma aula tradicional. Não se pensa numa ferramenta que apenas contemple a necessidade exposta nos projetos dos cursos de uma vivência com as tecnologias de informação e comunicação, tampouco um repositório substituto para o moderno mecanismo de fotocópia. Tem, na verdade, o potencial, para abrigar variados tipos de metodologias pedagógicas, tanto as tradicionais e instrucionistas, como as abordagens mais colaborativas e construtivistas.

Na proposta erigida aqui, a *coincidentia oppositorum* dos elementos dionisíacos e apolíneos registra a busca por um ambiente de ensino-aprendizagem que incite a participação e a intervenção, proporcione a possibilidade de ações independentes e colaborativas, fomente processos de construção do pensamento, estimule a avaliação sobre o próprio quefazer do ensino-aprendizagem, propicie resoluções individuais e coletivas de problemas e, ainda provoque os atores para que lidem com o inesperado, com o constante levantamento de questões e de hipóteses, dinamizando as investigações, os caminhos e as estratégias de convivência na rede.

Antes da construção das instruções torna-se relevante novamente salientar que o material proposto encontra guarida no manual de utilização do MOODLE da UNIPAMPA. Por isso, não visa ser um guia instrucional para formatação e configuração das ferramentas de atividades, já que o guia explica e explora pormenorizadamente essas funcionalidades, além de conter todos os detalhamentos sobre as possibilidades avaliativas, orientações ilustradas sobre as opções das ferramentas de atividades e dos recursos do ambiente e contempla, igualmente, a formatação das atividades para serem individuais ou coletivas, visíveis ou não, conforme as necessidades. O presente trabalho, então, advoga um papel diferente, como uma expressão complementar daquele, mais específica, que labora no campo da procura de potencialidades do AVEA.

Para isso, além-se no grupo de ferramentas de atividades que Kusano e Reich (2009) consideram aquelas de debate virtual e de escrita coletiva e que Nornenberb (2013) avalia como as de maiores possibilidades pedagógicas, já que são as principais ferramentas interativas, quais sejam: fórum, *chat* e *wiki*. Na observância do trato aqui dado, essas atividades possibilitam uma intersubjetivação trágica no âmbito do processo de ensino-aprendizagem mediado por ambientes virtuais. A adoção delas permite a construção de um *design* que expressa uma arquitetura de potências, um *design* muito mais referencial do que configurador, constituído no encontro dos elementos apolíneos e dionisíacos. Privilegia,

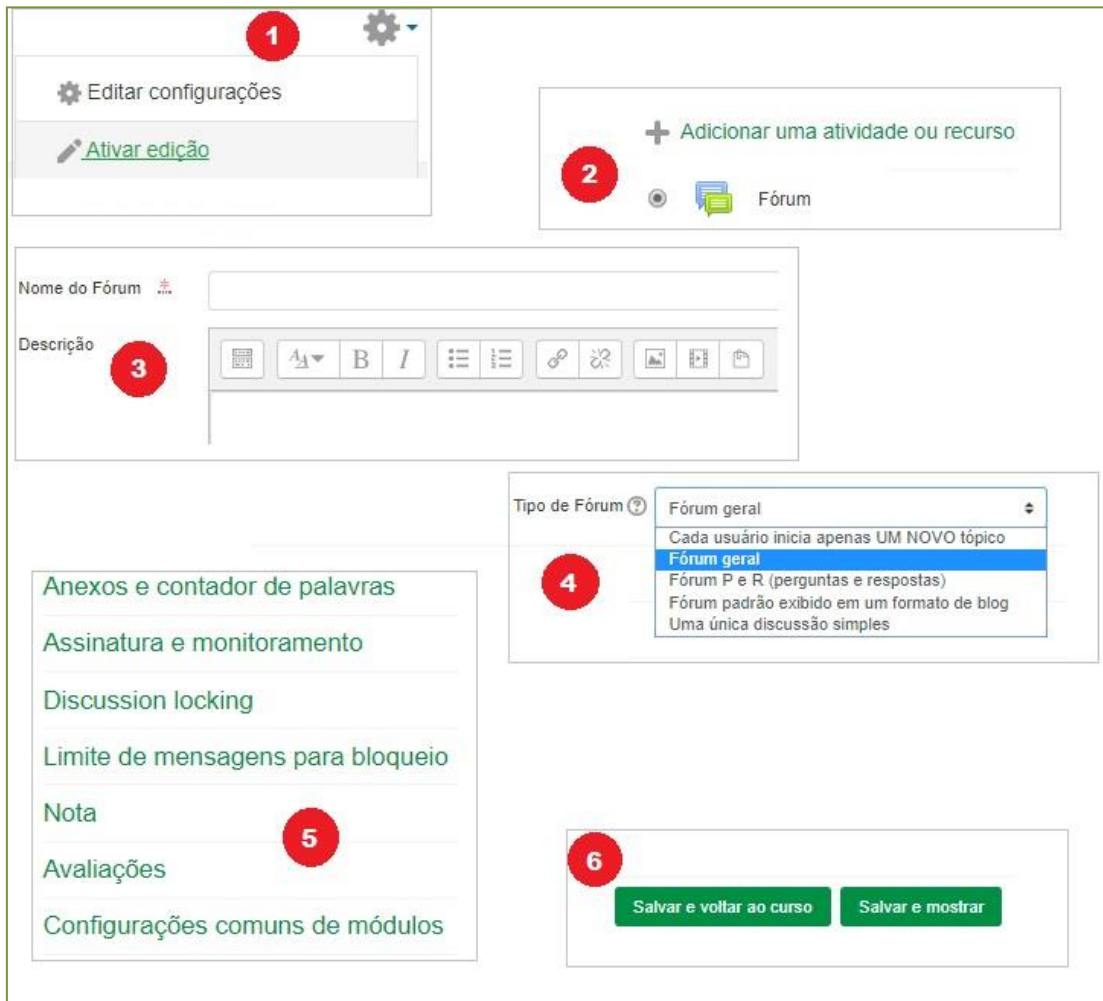
assim, o levante de competências calcadas, além do saber fazer, também no saber ser e no saber conviver.

Após um olhar mais aguçado para essas três ferramentas de atividades, esboça-se, como complemento, um bloco de atividades propostas a partir dos elementos apolíneos e dionisíacos, com o intuito de que a futura implementação desse material em cursos de formação para professores, forneça, além do compósito principal, ações potenciais, inspirações, subsídios disparadores, *insights*, pontos de apoio, enfim, disposições que joguem com as perspectivas dos atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem em rede. Trata-se apenas de um desdobre possível, longe de ser um passo-a-passo, funciona melhor como um *soi-disant* referencial dentro de um universo de possíveis.

6.1.1. Fórum

Das ferramentas de atividades disponíveis no MOODLE, sabe-se, por intermédio de autores como Gonzales (2005), Kuzano e Reich (2009), Leite (2008) e Teixeira Junior (2012), que o fórum desponta como atividade potencial nos quesitos coletivo e colaborativo, por fazer parte daquele bloco de ferramentas de debate virtual realizado por meio de troca de mensagens entre os participantes e, principalmente, por ser uma ferramenta de comunicação assíncrona muito versátil, que permite aos atores envolvidos tempo para reflexão e amadurecimento de ideias. Sua inserção e uma síntese de suas configurações são demonstradas a seguir.

Figura 1 - Adicionando atividade fórum



Fonte: Adaptada do MOODLE da UNIPAMPA

- 1 – Ao acessar a disciplina, ativar a edição no topo da página, à direita;
- 2 – Selecionar a atividade fórum no menu ‘acrescentar atividade ou recurso’;
- 3 – Definir o título do fórum proposto e a descrição da atividade proposta;
- 4 – Identificar o tipo de fórum de acordo com os objetivos;
- 5 – Definir configurações adicionais (notas, monitoramento, moderador);
- 6 – Salvar e voltar para o curso ou salvar e mostrar o resultado.

Tabela 3 - Síntese das configurações da atividade fórum

Quando...	Então escolha a opção...
-----------	--------------------------

...quiser que os estudantes discutam um tema proposto,	...uma única discussão simples.
...quiser que os estudantes proponham temáticas livremente,	...fórum geral.
...quiser que os estudantes sejam moderadores de discussões de temáticas propostas por eles,	... cada usuário inicia apenas UM NOVO tópico.
...quiser que cada estudante visualize somente as postagens dos demais após postar a sua contribuição,	...fórum P e R (perguntas e respostas).

Fonte: do Autor.

A partir dessa conformação, podem-se explorar as opções que a ferramenta permite. Na opção ‘Cada usuário inicia apenas UM NOVO tópico’, como o título indica, cada participante pode abrir apenas um novo tópico de discussão, mas todos têm liberdade para responder as mensagens, com um uso dionisíaco sem limitação de quantidades. Como exemplo, tal formato pode ser utilizado nas atividades em que um participante apresenta um tema a ser discutido, podendo atuar, também, como moderador das discussões.

Já o ‘fórum geral’ se configura como um espaço aberto, onde qualquer participante tem a possibilidade de iniciar um novo tópico de discussão a qualquer tempo. O docente pode liberar essa opção, incentivando-a, inclusive como proposta avaliativa, demarcando-a como uma porta aberta ao dionisíaco, ao mesmo tempo em que afigura certas ações que, por um lado, são necessárias no desenvolvimento do devir educacional e, por outro, registra a natural incapacidade em precisar com exatidão algumas variáveis de forças existentes nas relações.

No ‘fórum P e R (perguntas e respostas)’, o aluno pode ler as mensagens dos colegas somente após a publicação de sua mensagem. Posteriormente pode também responder às mensagens dos colegas. Isto permite que a mensagem inicial de cada estudante parta de uma relação apolínea com a ferramenta, sendo uma construção individual, original e independente. No ‘fórum de discussão simples’ é disponibilizado um único tópico em uma única página. Trata-se de opção de método dionisíaco, já que é usado para organizar discussões coletivas para construção do conhecimento. O ‘fórum padrão exibido em formato de blog’ é similar ao

fórum geral. A única diferença é que seu *layout* é visualizado em formato de blog, ou seja, em cada tópico de discussão é possível inserir uma nova mensagem.

Conceitualmente, a forma da atividade fórum pode ser dionisíaca, com uma organização concebida de maneira aberta, onde qualquer aluno ou o próprio professor pode iniciar uma discussão a qualquer tempo; pode-se utilizar da forma apolínea ao limitar a ferramenta para que cada aluno possa postar apenas uma discussão; o fórum também pode ser de perguntas e respostas, no qual o aluno deve fazer uma postagem para depois ser autorizado a ver as postagens dos colegas. Enfim, permite ocorrências várias.

Algumas ações podem diferenciar e especificar determinada proposta ou necessidade do professor. Há, por exemplo, a possibilidade de permissão de inserção de arquivos nas postagens; nesse intento, a utilização de imagens corresponde a um mecanismo apolíneo, já a de vídeos e áudios, explora o mecanismo dionisíaco. A ferramenta permite que participantes assinem um fórum para receber notificações de novas postagens; essa permissão cabe ao docente, que pode definir o modo de assinatura (opcional, forçado ou automático) ou até mesmo proibi-las. Como mediador, pode se valer da forma e do uso apolíneos para restringir a um número máximo de postagens e limitá-las a um período de tempo, inibindo que alguns participantes dominem as discussões. Também pode permitir uma discussão aberta e sem determinação de tempo, com forma e uso dionisíacos. A síntese dos atributos oriundos dessas possibilidades é representada na tabela abaixo.

Tabela 4 - Síntese dos atributos na atividade fórum

Fórum	Apolíneo	Dionisíaco
Forma	Limitada	Aberta Indefinida
Método	Programado Temporalizado	Espontâneo
Uso	Discussão pré-definida	Discussão temática Ilimitada
Mecanismo	Textual Imagético Linguagem conceitual (logos)	Hipermidiático Linguagem cotidiana
Relação	Professor x aluno	Debate geral Troca de experiências Grupos
Discurso	Procedimental Curricular	Construção de inteligência coletiva com base na

Fonte: do Autor.

A partir desses indicativos de conformação conceitual para a ferramenta, ela permite recortes e vieses múltiplos, enraizados no diálogo, na interação, nas discussões construtoras e reconstrutoras, nas interpretações e reinterpretações que afiguram dionisiacamente o ambiente, coletivizando suas possibilidades através desse entrelaçamento de vozes. O ser estabelece comunicação com essas potências irregulares quando dispõe seu olhar nesse jogo dionisíaco das relações que, ao final do processo, legitima a figuração de um saber, ou seja, o devir coletivo inspira exteriormente em direção ao corpo do vivente.

Com essa horizontalização, o processo de avaliação, na ferramenta, pode acionar a intervenção de todos envolvidos, num verdadeiro exercício de participação intersubjetiva (com o coro ganhando destaque no centro da cena), pois o fórum permite tanto a avaliação pelo professor, quanto pelos colegas participantes, fazendo, de acordo com Silva (2000), com que a participação seja muito mais que responder sim ou não, muito além da escolha de uma opção dada, pois participar é, também, modificar e interferir na mensagem. Ainda destaca o autor, que engendrar a colaboração, nessa perspectiva, faz amalgamar conhecimento e comunicação, num constante construir entre alunos e professor.

Um dos principais elementos do trágico é esse aspecto coletivizante dionisíaco fomentando a unidade e o pertencimento a um *cosmos* maior, por isso a atividade colaborativa apresenta uma forma dionisíaca, quando sustentada na maleabilidade do devir coletivo. Nesses cenários, “é o princípio de individuação que se encontra abolido; o sujeito definido pela ideologia burguesa não mais existe e somente adquire sentido no e pelo coletivo” (MAFFESOLI, 2005, p.11).

Nesse sentido, Morin (2011) diz que todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, por meio da participação e do sentimento de pertença a uma unidade que não apague as diversidades. Então, uma das principais ações do fazer educacional é aquela que fomenta o discurso coletivo nascente da multiplicidade de visões, da intersecção de instantes e da socialização de devires; discurso que longe de ser homogeneizante, alimenta-se de um das disparidades, discordâncias e, até mesmo, de silêncios. Nada está construído de antemão e o inaudito, o imprevisível da significação, os estímulos de toda ordem e a interpretação do que é tecido nas relações galgam horizonte no plano constitutivo da subjetivação.

Como no vivido, as atividades no fórum apresentam todo tipo de intervenção individual. Nornenberb (2013) nos recorda disso e salienta as principais características dos participantes: a questionadora, característica daqueles que questionam posições e sugerem soluções para as atividades, instigando as discussões; a ausente, características daqueles alunos que costumam não contribuir coletivamente, sem muitos posicionamentos; a passiva, que é a característica dos alunos que postam poucas contribuições, normalmente superficiais; e a debatedora, característica daqueles que costumam contribuir com experiências, argumentações fundamentadas, comentários sobre as contribuições dos colegas.

Traços comuns das relações que evidenciam a comunicação com seus preenchimentos e seus vazios e que no espaço educacional não é diferente. Tanto, que o processo de ensino-aprendizagem, inclusive nas ferramentas *online*, deve ter como um de seus axiomas, a advertência de Morin (2011), de que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão, pois em toda transmissão de informação ou em qualquer comunicação de mensagem, até mesmo na verticalidade tradicional emissor-receptor, existe sempre o risco do erro sob o efeito de perturbações aleatórias ou de ruídos, uma vez que as percepções são traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos e sinais captados e codificados pelos sentidos.

Ora, ao se concordar com Nietzsche (2011), quando diz que o pensamento vem quando quer, e não quando se quer, tem-se que essas traduções e reconstruções são erigidas pela proliferação dos mais variados signos, não somente por aqueles oriundos do discurso lógico e racional, mas também daqueles da cotidianidade, da errância das relações, do coletivo esquecido, da dificuldade expressiva da linguagem, da negociação do racional com o irracional, da inconsistência dos jogos afetivos na socialização dos quefazeres educacionais. Afinal, aprende-se também por esses ‘descaminhos’, também prescindindo do ‘pequeno eu’³⁰ e mesmo “na estranheza dessa globalidade que supera a particularidade individual” (MAFFESOLI, 2003, p.35).

Salienta-se que o fórum representa jogos de possíveis, e como já sublinhado, não há como efetivar nem controle, nem homogeneização de ações e atitudes. Quando planejado amparado nesse suporte para caminhos diferenciados, pode-se dizer que o fórum permite a ‘experiência do si’ sublinhada por Maffesoli (2003), que não elimina a individualidade empírica, mas eleva o ser a um conjunto mais vasto devido à intensidade dessas situações

³⁰ “Talvez chegue o dia em que, mesmo entre os lógicos, se prescinda desse pequeno ‘algo’ a que terá se reduzido finalmente o venerado ‘eu’” (NIETZSCHE, 2011, p.33).

trágicas, calcadas no vínculo social e na convergência humana e digital. Ainda que não se beneficie genuinamente do expediente síncrono – característica de um imediatismo trágico – permite a conjunção de particularidades agindo na imprecisão de um suporte coletivista.

Tais individualidades, nas suas diferenças, fomentam a produção de saberes através das trocas, das discussões, de contribuições, de sentidos construídos, conformando, deformando e voltando a formar significações, sempre em mutação. Cabe ao professor impulsionar as singularidades com o estímulo da influência mútua e da co-participação, amparadas numa bidirecionalidade e num sentimento de pertença típicos de ambientes colaborativos.

Eis, para Maffesoli (2005), o resumo de todo mistério dionisíaco: afrontar coletivamente, pela pluralidade dos afetos e das relações, o problema intransponível do limite apolíneo. Diante disso, sabe-se tratar de uma ferramenta propícia para criatividade na elaboração e execução de propostas a partir dos elementos apolíneos e dionisíacos. Abaixo, sugerem-se alguns eixos para construções possíveis amparados nas características trágicas.

Tabela 5 - Eixos de construção na atividade fórum

Eixo	Atividades	Fórum
<p>Elucidativo (forma dionisíaca)</p>	<p>Espaço aberto para discussão em grupo (relação dionisíaca);</p> <p>Espaço para discussão sobre aula presencial e aulas práticas (relação dionisíaca);</p> <p>Espaço para exploração de dúvidas (relação dionisíaca);</p> <p>Espaço para troca de relatos e impressões (relação dionisíaca);</p> <p><i>Brainstorming</i>, sugestões e avaliações sobre atividades, exercícios e outros (relação dionisíaca).</p>	<p>Qualquer tipo de fórum (método apolíneo ou dionisíaco).</p>
<p>Imaginativo</p>	<p>Espaço para atividades com áudio e/ou vídeo: links com entrevistas,</p>	<p>Qualquer tipo de fórum (método apolíneo ou</p>

(forma dionisíaca)	filmagens; mídias com montagens dos próprios atores educacionais, como edições de aulas, de práticas, experimentos e outros que incentivem o emprego das capacidades criativas e abstrativas (mecanismos dionisíacos); Espaço para construção imaginativa a partir de elementos das redes sociais, por exemplo, a síntese de determinado conteúdo restrita aos caracteres do <i>twitter</i> (140) e com a ‘linguagem da internet’ (forma apolínea e mecanismo dionisíaco).	dionisíaco).
Ilustrativo (forma apolínea ou dionisíaca)	Atividades com registros fotográficos de experimentos, exemplos ou de outras capturas imagéticas do real (mecanismo apolíneo); Atividades com charges, ilustrações e montagens lúdicas (mecanismo dionisíaco).	Qualquer tipo de fórum (método apolíneo ou dionisíaco).
Conceitual (forma apolínea)	Espaços para conceituação disciplinar, textos, resenhas e resumos científicos, exercícios de aprendizagem voltada à prova, curriculares, metodológicos, objetivos (mecanismos apolíneos).	Fórum de perguntas e respostas (método apolíneo).

Fonte: do Autor.

6.1.2. Wiki

Outra ferramenta amparada pelos elementos trágicos é a *wiki*, atividade do MOODLE arquitetada pela e na ação coletiva, na atuação do coro construindo e significando os conteúdos. Se a enciclopédia é o clássico registro do enquadramento e delimitação moderna pelo duo emissor-receptor estático, a *Wikipédia* (mais popular ferramenta *wiki*) é o símbolo da pós-modernidade e da relação dionisíaca com a construção do conhecimento a partir da liberação do polo emissor. A construção hipertextual permitida por mecanismos como a *wiki* é efígie de uma sociedade em que “já não mais a simples soma dos indivíduos iguais entre si que formam o contrato social, mas a sinergia de suas diferenças em uma solidariedade orgânica muito mais concreta e muito mais sólida” (MAFFESOLI, 2003, p.162).

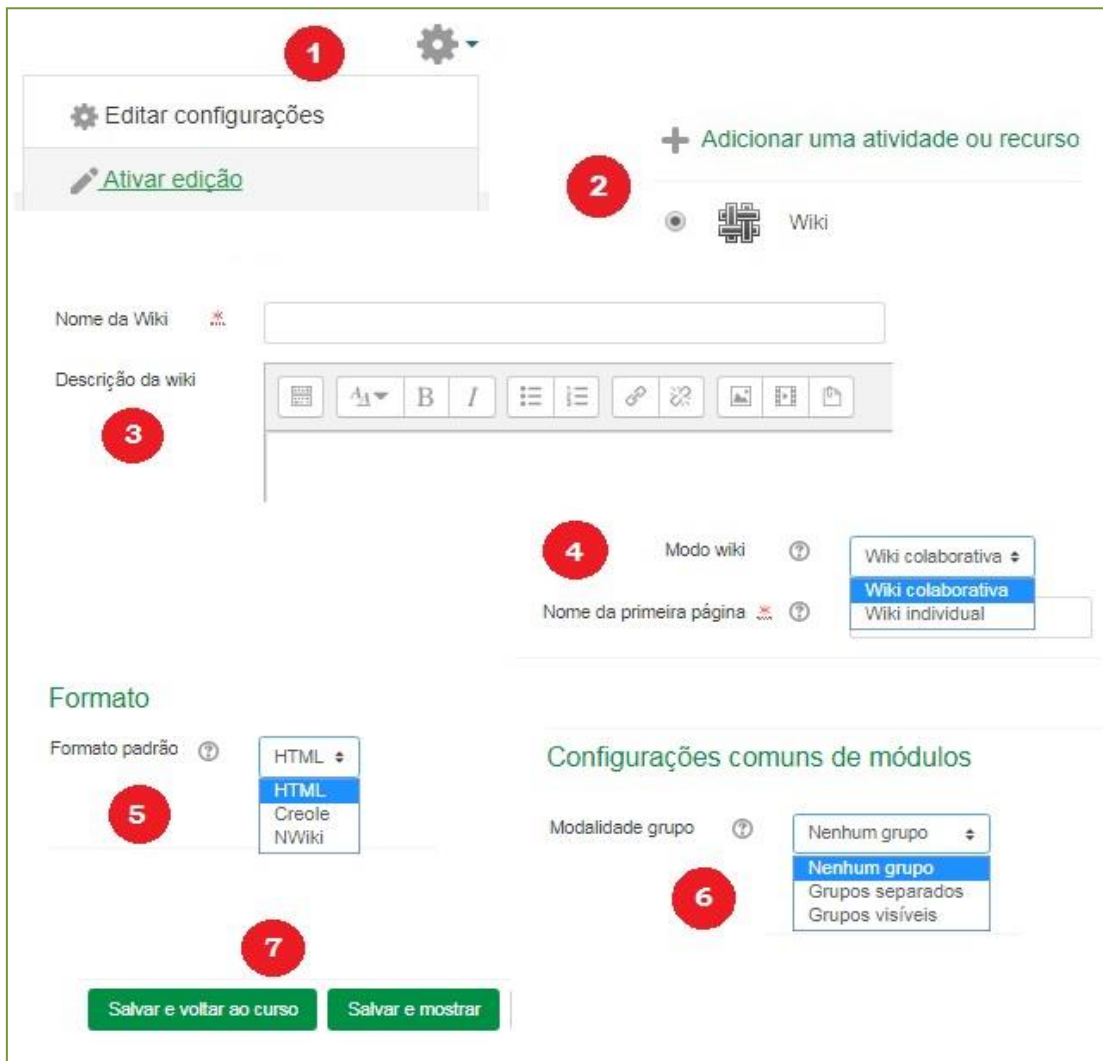
Segundo Abegg *et al* (2010), o termo *wiki* é utilizado para definir o software colaborativo que cria coleções de páginas interligadas formando um hipertexto ou uma hipermídia. Tais possibilidades, nessa ferramenta, potencializam a criação de diversas formas de experimentação com os conteúdos a partir de diferentes dimensionamentos, possibilidade que vai ao encontro daquilo que Bittencourt e Hardt (2010) classificam como explosão de forças nas quais as medidas ficam diminuídas pela capacidade de criar, ousar e atravessar fronteiras para sustentar as forças da aprendizagem.

Também é possível conceber uma *wiki* individualizado, onde cada aluno mantém e edita sua própria *wiki*. No entanto, o diferencial qualitativo é sua conformação coletivizada, onde todos podem editar uma *wiki* colaborativa. Por esse contexto, a proposta é de se construir o conhecimento à maneira do hipertexto pelo qual ocorre um redimensionamento de autoria, num movimento diverso da tradicional prevalência do falar-ditar, da distribuição de informação, da leitura-escrita individualizada. Abre-se, assim, uma perspectiva para a proposição complexa da construção do conhecimento pela rede de compartilhamento e colaboração dos participantes, num processo intersubjetivo e flexível diante da polissemia de agenciamentos boláveis nesse devir.

Pelo modo colaborativo, a ferramenta permite que os atores trabalhem em um mesmo espaço-tempo dissipado numa página, editando, adicionando, expandindo, suprimindo e alterando conteúdos, valendo-se das mais variadas mídias e orquestrações possíveis no âmbito da *web*. Em nível de organização, mesmo que apagadas ou alteradas, essas informações nunca são eliminadas totalmente, podendo ser verificadas, analisadas e até mesmo restauradas

acessando o histórico da *wiki*. Essas possibilidades podem ser incentivadas, selecionadas e dirigidas pelo docente. Abaixo, a adição da atividade no MOODLE e síntese das configurações da *wiki*.

Figura 2 - Adicionando atividade wiki



Fonte: do Autor.

- 1 – Ao acessar a página da disciplina, ativar a edição;
- 2 – Selecionar a atividade *wiki* no menu ‘acrescentar atividade ou recurso’;
- 3 – Definir o título da *wiki* e a descrição da atividade a ser realizada;
- 4 – Escolher o modo da *wiki*, se colaborativa ou individual;
- 5 – Optar pelo formato HTML;

6 – Definir se a *wiki* será em grupos visíveis, separados ou sem grupos;

7 – Salvar e voltar ao curso ou salvar e ver o resultado.

Tabela 6 - Síntese das configurações da atividade wiki

Quando...	Então escolha a opção...
...quiser que cada aluno tenha sua própria <i>wiki</i> sem interferência dos colegas,	... <i>wiki</i> individual no menu ‘modo <i>wiki</i> ’.
...quiser a construção colaborativa de texto por vários alunos,	... <i>wiki</i> colaborativa no menu ‘modo <i>wiki</i> ’.
...quiser que não exista separação por grupo e toda turma possa participar da mesma <i>wiki</i> ,	...nenhum grupo no menu ‘modalidade grupo’.
...quiser que os alunos possam editar somente a <i>wiki</i> de seu grupo, mas que possam visualizar todos os outros,	...grupos visíveis no menu ‘modalidade grupo’.
...quiser que somente os alunos de um determinado grupo possam visualizar e editar a <i>wiki</i> ,	...grupos separados no menu ‘modalidade grupo’.

Fonte: do Autor.

Na proposição das atividades, as instruções podem definir um tema, mas deixando as possibilidades de intervenção em aberto. Sem a necessidade de ser somente via texto escrito, os alunos podem utilizar imagens, vídeos, *links* e outros mecanismos que se utilizem da plataforma visual ou sonora, trazendo-os às páginas da atividade e perfazendo uma senda de caminhos possíveis dentro da amplitude hipertextual e hipermidiática. Vale lembrar que, de acordo com Salgado (2008), o hipertexto é uma linguagem digital que aporta uma leitura não-linear onde o leitor opta por conexões pré-estabelecidas. Já a hipermídia difere nas possibilidades dessas conexões, podendo ser realizadas a partir de uma série de dados, sejam sonoros, visuais ou verbais. Ambos não são diferenciados na escolha da atividade *wiki*, sua utilização pode ser restringida ou incentivada pelos professores.

Trata-se de uma articulação permissiva de aberturas para outros documentos constantes na rede, através do que chamamos de *links* que fazem brotar uma convergência de linguagens, num desdobramento e num amálgama cheio de possíveis para a exploração da criatividade dentro de um contexto colaborativo e, dependendo das orientações do professor, num coletivo caótico de probabilidades. Fazer amizade com o caos, nesse sentido, não insinua um processo de ensino-aprendizagem caótico com regras aleatórias que enfraqueçam “a construção do saber, um local onde tudo pode. Enfrentar o caos, ao contrário, é ter a chance de mudar quando já não se pode mais continuar do mesmo modo” (OLIVEIRA e FONSECA, 2013, p.193).

Até porque, uma das especificidades da vida – e a educação deve auscultar os elos vitais – é aquela constante ligação reversível entre a ordem e o caos. O discurso majoritário moderno compôs uma concepção extremamente racionalista do mundo, propondo de alguma maneira a evacuação do elemento caótico, olvidando que numa vida real evidencia-se corriqueiramente a presença da desordem da totalidade insondável das relações, num embate constante com a ordem incutida na medida do ser. No processo de ensino-aprendizagem, a acomodação à leitura-escrita individualizada não mais corresponde ao todo de possíveis. Hipertextos e hiperlinks são descontinuidades contra ‘o mesmo modo’.

Outro aspecto de aproximação com o vivido que pode ser extraído desse cenário encontra-se em Levy (1993), quando afirma que o hipertexto também se assemelha à maneira da mente estruturar as informações, pois “quando ouço uma palavra, isto ativa imediatamente em minha mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens, sons, odores, sensações proprioceptivas, lembranças, afetos” (LÉVY, 1993, p.23). Trata-se de fenômeno gerador de múltiplas cadeias de significados imposto ao processo de ensino-aprendizagem seja no contingente de repertórios de exploração e construção do saber, seja no fim da hierarquia da escrita perante o sonoro e o visual.

Por isso, quando explorada essa relação no fazer educacional, é basilar o papel do professor como mediador. O trágico, nesse aspecto, se vincula também a esta antinomia: da pretensa organização mediada pela figura do docente e do caldo de individualidades, repertórios e forças de atração e repulsão miscigenando a experiência com os conteúdos propostos. Preocupado também com a forma organizativa, mas com incumbência maior de mapear e cultivar as potencialidades e evoluções do jogo entre proposta e intervenções, o docente apreende com as fricções, intervenções, arranjos e rearranjos, com as permutas e com

a desordem, a vitalidade construtiva do processo de ensino-aprendizagem colaborativo. Na tabela abaixo, a conformação da concepção trágica nos atributos dessa atividade.

Tabela 7 - Síntese dos atributos na atividade wiki

<i>Wiki</i>	Apolíneo	Dionisiaco
Forma	Fechada	Aberta
Método	Ajustado Desdobramentos programados	Espontâneo Construído no ato
Uso	Instrucional Definido	Temático Indefinido
Mecanismo	Textual Imagético	Hipermidiático
Relação	Individual Professor x aluno	Coletiva Grupos
Discurso	Estruturado Voltado para a organização	Desestruturado Voltado para a construção dos alunos

Fonte: do Autor.

Tanto o processo avaliativo quanto a criação de exercícios coletivos e colaborativos podem amparar-se, paradoxalmente, num certo grau de embriaguez na impressão de unidade e na percepção de que a seta do planejamento não segue uma linha reta, abdicando do oráculo apolíneo adivinho do vindouro. Claro está, como bem diz Nietzsche (2005), que a embriaguez dá-se como um estado alegórico, num jogo onde o “servidor de Dioniso precisa estar embriagado e ao mesmo tempo ficar à espreita atrás de si, como observador” (NIETZSCHE, 2005, p.10). Esse estado de embriaguez é uma tomada de posição alternativa a uma vigilância epistemológica, pois mais afeito à significação da aprendizagem pelos alunos.

Não engendrar somente pré-idealizações do processo, senão vivê-lo em sua instantaneidade e em suas nuances agradáveis e seus momentos intrincados é um passo trágico, que permite a percepção da rede torta de ações e significações individuais no jogo coletivo. Logo, as projeções vão se transformando no decorrer dos atos e o processo modulando-se na imprecisão do movimento da unidade de diferentes. Cabe ao docente a habituação a esse todo, que, como cenário intersubjetivo, promove as individualidades na multiplicidade do devir conducente a novas operações, num processo permanente de quebra e retorno à individuação.

Nesses momentos, “assim como Dioniso preside o coro trágico, ele não atua, mas assiste aos movimentos daqueles que estão ao seu entorno” (NICOLAY, 2014, p.35), o docente encara certo distanciamento em relação aos movimentos de aprendizagem, porque permissivo de outros vieses de apreensão do total e outras perspectivas frente à complexa rede de individualidades que tecem a composição da cena educativa. A distância – nunca o perder de vista – alarga o horizonte de imagens possíveis, de compreensões pertinentes e enriquece os instantes de captação avaliativa.

Em suma, trazer o elemento dionisíaco à construção do saber e à prática avaliativa. Quando Szent-Györgyi (1972) fala que em seu trabalho, o dionisíaco depende, em grande medida, da observação acidental, não quer dizer que suas observações são completamente acidentais, pois não envolvem somente a observação visual das ações, mas também a apreensão dos seus possíveis significados. O autor, referindo-se a um ditado acadêmico, professa que uma descoberta é um acidente encontrando uma mente preparada. A preparação aqui é justamente vibrar o olhar com as margens, com o que erige do não planejado, do que foge à receita, pois o elemento dionisíaco avaliza e empresta o nome a essa incapacidade de mapear o que se vai encontrar e como se vai encontrar.

Na tabela que segue, são desenhados eixos e algumas combinações possíveis dos atributos dionisíacos e apolíneos; não correspondem a conformações limitantes, mas modelos de agenciamentos, pistas para a composição de uma ‘encenação’ trágica. A exploração da *coincidentia oppositorum* da atividade é múltipla em ligações e amálgamas, alinhando cenários de experimentações diversas, com possibilidades de criações e recriações variadas para a condição almejada de complementaridade no enfrentamento entre o apolíneo e o dionisíaco.

Tabela 8 - Eixos de construção na atividade wiki

Eixo	Atividades	Wiki
Elucidativo (forma dionisíaca)	Espaço para construção de hipertexto (e hipermídia) com síntese dos conteúdos pelos próprios alunos (discurso dionisíaco); Construção hipertextual com discussão sobre vídeos, áudios, imagens, <i>links</i>	<i>Wiki</i> colaborativa (relação dionisíaca) ou <i>wiki</i> individual (relação apolínea)

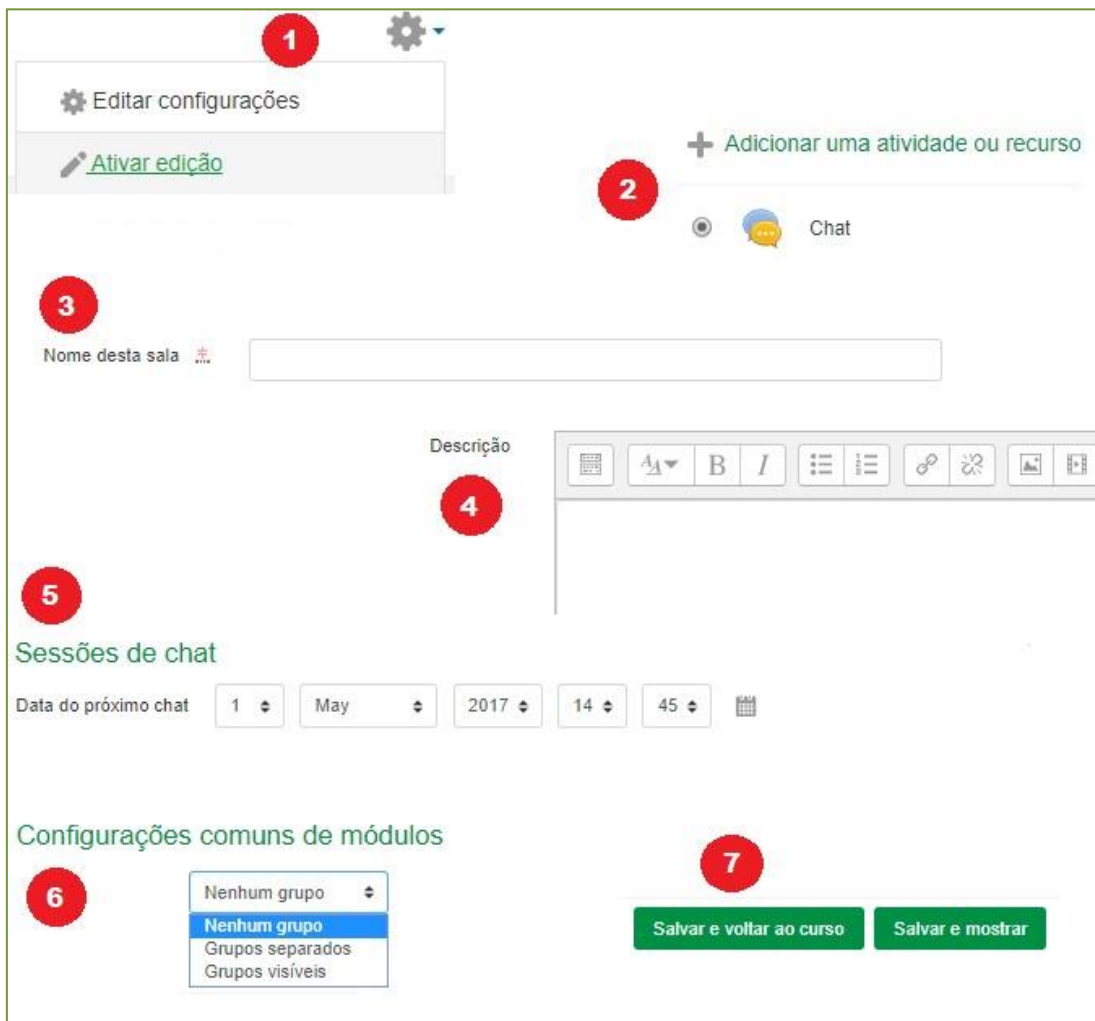
	(mecanismo apolíneo e/ou dionisíaco).	
Imaginativo (forma dionisíaca)	Entrevistas, ensaios e outros que incentivem o emprego das capacidades criativas e abstrativas (mecanismos dionisíacos); Exercícios construídos com linguagem coloquial, como desafios, contos e outros que se relacionem com o componente curricular (uso e método dionisíacos); Construção pelos alunos de jornal temático abordando conteúdos do componente curricular (uso dionisíaco; método apolíneo e/ou dionisíaco).	<i>Wiki</i> colaborativa (relação dionisíaca) ou <i>wiki</i> individual (relação apolínea)
Ilustrativo (forma apolínea ou dionisíaca)	Construção de enciclopédia colaborativa com registros fotográficos de experimentos, apresentações, aulas práticas e outros (mecanismo apolíneo); Construção de enciclopédia colaborativa com registros imagéticos a partir de montagens, charges e outros (mecanismo dionisíaco).	<i>Wiki</i> colaborativa (relação dionisíaca)
Conceitual (forma apolínea)	Construção de artigos científicos ou outros trabalhos acadêmicos coletivamente (relação dionisíaca); Construções individuais com mediação do docente (relação apolínea)	<i>Wiki</i> colaborativa (relação dionisíaca) ou <i>wiki</i> individual (relação apolínea)

Fonte: do Autor.

6.1.3. Chat

Também conhecido como sala de bate-papo, o *chat* é um espaço de interação que permite a comunicação entre pessoas conectadas no mesmo ambiente, em tempo real, de maneira síncrona. Esse tipo de atividade proporciona aos alunos e ao professor um formato interativo de construções realizadas na instantaneidade das interlocuções. Com isso também se criam “mecanismos que proporcionam a redução da sensação de isolamento do estudante” (GONZALES, 2005, p. 16), mesmo que num espaço-tempo virtual. Abaixo, demonstra-se a opção de escolha da atividade *chat* no MOODLE, bem como uma síntese de suas configurações.

Figura 3 - Adicionando atividade chat



Fonte: do Autor.

1 – Acionar o botão ‘ativar edição’, localizado no topo da página, à direita;

- 2 – Escolher a atividade *chat* no menu ‘acrescentar atividade ou recurso’;
- 3 – Preencher o campo com o nome do *chat* proposto;
- 4 – Descrever para os alunos as orientações da proposta de *chat*;
- 5 – Escolher data e hora para o *chat* (podem-se escolher dias e horários fixos);
- 6 – Dividir a turma em grupos de *chats*: separados, visíveis ou nenhum grupo;
- 7 – Salvar e voltar para o curso ou salvar e visualizar o resultado.

Tabela 9 - Síntese das configurações da atividade chat

Quando...	Então escolha a opção...
...quiser que os encontros se repitam periodicamente,	...apropriada em ‘repetir sessões’.
...quiser que os alunos tenham acesso aos registros dos encontros realizados,	...referente ao tempo em que esses registros ficarão disponíveis, acessando o menu ‘salvar as sessões encerradas’.
...quiser que o acesso aos registros gravados seja aberto a todos os alunos,	...’sim’ no menu ‘todos podem ver as sessões encerradas’.
...quiser que os estudantes sejam separados em grupos durante os <i>chats</i> ,	...eleja uma das opções (grupos separados ou grupos visíveis) no menu ‘modalidade grupo’.
...quiser que os alunos de um grupo não visualizem nem participem das discussões de outro grupo,	...escolha a opção ‘grupos separados’ no menu ‘modalidade grupo’.
... quiser que os alunos de um grupo visualizem, mas não participem das discussões de outro grupo,	...opte pela opção ‘grupos visíveis’ no menu ‘modalidade grupo’.

Fonte: do Autor.

Aguiar (2012) diz que o *chat*, quando usado de maneira alternada com aulas presenciais, possibilita construções e agenciamentos diversos dos presentes na clássica estrutura da sala de aula, pois permissivo de um espaço mais informal e consonante com o cotidiano. A autora salienta que as intervenções realizadas nesse tipo de atividade partem de

estímulos diferentes e, por isso, originam outros resultados. Ao comentar os efeitos do seu estudo sobre a utilização do *chat* num curso de nível superior presencial, denota vantagens pedagógicas com sua apropriação, pois são desenvolvidos momentos em que “os estudantes sentem-se corresponsáveis pelo desenrolar da aula, atitude muito diferente da que geralmente têm na aula presencial” (AGUIAR, 2012, p. 191).

Corroborando isso, o fato de o *chat* fazer parte do rol de mecanismos típicos de uma socialidade virtual que estimula a absorção por uma coletividade de ferramentas de contato, como os foros de discussão, encontros e reuniões de toda ordem, que jogam no espaço imaterial o vitalismo dos conjuntos, dos agrupamentos. Traço marcante de uma mundanidade referida por Maffesoli (2003) como um jogo de relações, de conversações, uma socialidade amparada numa ‘co-presença’ mais ou menos teatral, que faz aparecer o outro e o que advém do sentimento coletivo arraigado na participação afetiva como vetor de identificação no ciberespaço.

Repercutida no âmbito educacional, essa ‘co-presença’ simboliza a liberação do polo emissor. Pelo *chat*, o aluno é receptor e emissor no ambiente *online* comunicacional, justamente através dos ecrãs de máquinas que, parafraseando Lemos (2002), nasceram individualistas e apolíneas, mas que, também por mecanismos como o *chat*, se transformam em máquinas dionisíacas e efervescentes. Na socialidade da cibercultura, o espírito dionisíaco dos novos estudantes reivindica da educação e dos seus atores que prestem atenção nessas outras formas de construção do saber, mais voltadas ao vivido, ao cotidiano universitário mergulhado num universo em rede “que permite uma multiplicidade de recorrências entendidas como conectividade, diálogo e participação” (SILVA, 2008, p. 72).

Lemos (2012) entende, de certa maneira, que os *chats* virtuais são formas de agregação típicas da pós-modernidade. Na perspectiva adotada aqui, quando se reflete sobre o traço dionisíaco das relações e instrumentalizações, valemo-nos das suas palavras para reforçar que a comunicação através desses mecanismos “prova a efervescência social presente hoje no ciberespaço” (LEMOS, 2012, p. 153). A interação fácil através dos *chats* e suas ferramentas ludificadas, com *smileys* simbolizando emoções, o uso desregrado e criativo do ‘internetês’ e das codificações e abreviaturas nos diálogos, a intensidade mesmo que ordinária das relações, a efemeridade, a instantaneidade, em suma, tentáculos polissêmicos do estridente Dioniso, que constata essa organicidade efervescente. Na tabela abaixo, a partir do trágico, os atributos gerais dessa atividade.

Tabela 10 - Síntese dos atributos na atividade chat

<i>Chat</i>	Apolíneo	Dionisíaco
Forma	Fechada	Aberta
Método	Instrucional Definido	Temático Indefinido
Uso	Programado	Eventual
Mecanismo	Textual Linguagem técnica	Codificada Linguagem informal
Relação	Professor x aluno	Coletiva Grupos
Discurso	Objetivo Voltado para a conceituação	Subjetivo Voltado para a elucidação

Fonte: do Autor.

Pode-se assentar o *chat* como mecanismo pertencente àquilo que Silva (2008) arrazoa como princípios de interatividade, com elementos de participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridização, permutabilidade-potencialidade; fundamentos que abrem espaço para o exercício de uma participação genuína, atenta às ações já corriqueiras dos alunos e, de quebra, potencializam o envolvimento sensório-corporal e semântico e não somente mecânico. Nesse sentido, o *chat* inevitavelmente trabalha com uma linguagem voltada para a interação cotidiana, na instantaneidade trágica do síncrono, sendo efetiva atividade tanto como suplemento para os componentes curriculares presenciais, quanto para uma construção do saber arraigada no vivido.

Por um lado, não deixam de representar sintomas daquela fuga dos homens embebedados por Dioniso do comedimento imposto por Apolo. Por outro, impõem aos atores educacionais que negociem com essas hordas, erigindo a medida contra a desmedida – um contra como argumento, não como imposição proibitiva –, tentando significar elementos do caos banal e criativo, propondo agenciamentos que joguem com esse cenário, apostando, entrando em conflito, misturando, levantando a coesão e a ordem como potências de enfrentamento, sempre em luta, jamais extinguindo o adversário. Só assim, numa ótica trágica, torna-se possível construir a bela imagem do conhecimento nesses ambientes.

Se entendido como integrador temático no *cosmos* coletivo e dissonante de um grupo de alunos (e professor), o *chat* traz uma abordagem desviante da formalidade instituída nas concretizações do processo de ensino-aprendizagem. Traz algo do diverso, por isso “um meio justo entre a racionalidade argumentativa e a esfera do sensível” (SODRÉ, 2012, p.187). Portanto, algo que movimenta os alunos para uma evidência que sempre se quis comedida,

mas que emerge na consciência coletiva contrária ao monológico e se constitui, sobretudo, no diálogo com diferentes posições existenciais dos seres; uma consciência que advém da presença do outro nas construções e reconstruções dialogadas.

De um modo geral, e pensando no universo das ações práticas, o *chat* não substitui uma aula presencial, além de apresentar certa dificuldade na sua utilização pelo fato de ser um mecanismo síncrono, exigindo que todos os participantes estejam *online* ao mesmo tempo para a construção de determinada atividade. Embora, não possa ser desqualificado enquanto suporte para diversas ações que contemplem a construção do saber, tais como atendimento extraclasse, dúvidas e outras atividades que envolvam ações de comportamento imediato devido à comunicação rápida de uma discussão síncrona.

Na tabela abaixo, são esboçados eixos e combinações possíveis dos atributos dionisíacos e apolíneos que, assim como nas outras ferramentas de atividades, não encerram o compêndio de possibilidades conformativas, sendo, tais aquelas, estopins potencializadores.

Tabela 11 - Eixos de construção na atividade chat

Eixo	Atividades	<i>Chat</i>
Elucidativo (forma dionisíaca)	<p>Espaço para exercícios de hermenêutica, com orientações, esclarecimentos, discussões (método e discurso dionisíacos);</p> <p>Espaço para interação com monitores: desvelamento do sentido com explicações, dúvidas, reforços e outros (discurso dionisíaco);</p> <p>Espaço para interdisciplinaridade, com diálogos e intervenções com convidados externos, professores, tutores, ex-alunos, palestrantes (discurso dionisíaco);</p> <p>Espaço para o discurso dos alunos, seus conhecimentos já construídos, suas</p>	<i>Chat</i> coletivo ou dividido por grupos (relação dionisíaca).

	condições, suas vivências, contextualizando com os conteúdos programáticos (discurso dionisíaco).	
Imaginativo (forma dionisíaca)	<p>Espaço para bate-papo informal sobre a temática do componente curricular (método dionisíaco) em horários determinados (uso apolíneo).</p> <p>Espaço para sugestões dos alunos incentivando a capacidade criativa e abstrativa (mecanismos dionisíacos).</p> <p>Atividades atenciosas com ação e reação dos alunos, suas construções cognitivas em ato (método dionisíaco).</p>	<i>Chat</i> coletivo ou dividido por grupos (relação dionisíaca).
Conceitual (forma apolínea)	Espaço de apoio para debates sobre trabalhos acadêmicos e científicos feitos em grupo ou individualmente em outra ferramenta de atividade (discurso dionisíaco).	<i>Chat</i> em grupo (relação dionisíaca).

Fonte: do Autor.

7. ÚLTIMA PEÇA: considerações finais

7.1. Mathesis

“Mathesis (instrução)” (ARISTÓTELES, 2008, p. 17).

“O argonauta do virtual é quem produz, pela sua errância, um mapa rizomático de seu percurso” (SANTOS, 2013, p.93).

As atividades apresentadas nesse material, longe de representarem uma proposta fechada, fomentam um cenário onde o professor pode escolher as sugestões que mais lhe agradam, ou as que mais se adaptam com o componente curricular que ministra, podendo modificá-las e adaptá-las conforme suas demandas e inspirações. Além das atividades elaboradas, são pensadas e defendidas aqui possibilidades de conjugação, tipicamente trágicas, mesclando instrumentos para um processo de ensino-aprendizagem mais fecundo, que trabalhe também com os afetos dos alunos, num vitalismo que ultrapassa as funcionalidades da razão instrumental. Pela sinergia de uma participação afetiva e de incrementos atrativos, as ações tendem a compreender dimensões mais concretas e mais sólidas, por isso perfazem um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico. São instruções que não estão no *design* instrucional, mas que continuarão sendo desenvolvidas para apropriação nos cursos de formação continuada.

Atividades elucidativas: além dos eixos elucidativos das ferramentas anteriores, tem-se a atividade glossário, que fomenta o trabalho colaborativo através de um mecanismo de significância. Pode-se estimular o grupo de alunos a criar determinados conceitos e significados sobre um tema tratado em aula, ou até mesmo sobre os conteúdos trabalhados durante o ano. Concernente ao mote do trabalho aqui proposto, têm-se diversas possibilidades de atividades elucidativas nessa ferramenta: a principal é a construção de dicionário criativo sobre o componente curricular, onde o professor incentive a utilização das mais variadas mídias como fotos, vídeos, montagens, áudios, charges, *links*, que possam ilustrar conceitos, que ajudem a desvelar o sentido do que foi aprendido. Para enriquecer e estimular a participação coletiva, o professor, além de liberar a edição, pode liberar o espaço de comentários para que os alunos opinem, comentem, relatem suas vivências, conhecimentos prévios e curiosidades sobre determinado item do dicionário. O professor permite e incentiva

um campo de ações, onde pode mediar, participar, ora incentivando, ora avaliando, engendrando com um, com outro, tecendo uma rede de mobilização para a experiência do conhecimento.

Construção colaborativa de banco de dados: uma construção que englobe os sujeitos na ação que os aproxima permite também um compartilhamento que pode ser tanto de arquivos, textos, imagens e outras mídias (mecanismos apolíneos e ou dionisíacos), que perfazem as condições colaborativas de trabalho voltado para o “conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (MORIN, 2011, p.34). A atividade base de dados permite a construção de repositórios digitais colaborativos de uma gama de mecanismos hipertextuais e hipermediáticos, sendo passível de diversas formatações, conforme as necessidades e objetivos dos atores envolvidos na atividade. A base de dados tem certa semelhança com o glossário, mas permite maior liberdade na criação de campos a serem preenchidos pelos alunos, sendo útil como reservatório coletivo para artigos, exercícios, recursos educativos, imagens de experimentos, fotos de aulas práticas, gráficos e outras fontes desejadas. Essa atividade oportuniza o manuseio digital que os alunos estão acostumados a fazer uso no dia-a-dia, a partir de enredamentos e fluxos costumeiros, fazendo com que a relação aproximativa com essas mídias e recursos desempenhe um gatilho de empatia e interesse com as atividades propostas.

Atividades de fixação: Mote do processo de ensino-aprendizagem também é esse momento de investigação avaliativa da aprendizagem individual e objetiva do aluno, no desenvolvimento de linhas organizadas pelo currículo, pelo plano de ensino e pela avaliação do docente. Na embarcação individual, como pequena e sublime expressão apolínea, jaz a aparência prazerosa que forma sentidos e significações da manifestação dionisíaca, onde o indivíduo gesta a fixação de fragmentos de realidade, apreende linhas, saberes. O professor media o contato, pede retornos figurados e os avalia conforme os instrumentos oferecidos, num processo avaliativo que examina se aquele que aprende forma a bela imagem do saber, e não apenas imerge nos vagalhões de um mar ilimitado e de lá traz somente dados sem significado, sem representação apolínea, num simples recorte descontextualizado do fluxo. Aprendizagem exige um processo individual onde os dados dispostos são ressignificados, instaurando novas possibilidades de sentido, na construção do conhecimento e na reconstrução do si. Nesse intuito, no MOODLE, a atividade lição permite uma gama de exercícios, com opções diversificadas de proposições do professor e respostas dos alunos. Normalmente, esses exercícios são individualizados, instrutivos e programados,

caracterizando a atividade como apolínea. Ao mesmo tempo, “é possível apresentar o conteúdo em um modo atraente e flexível” (LEITE, 2008, p.17), criando uma atividade favorável para o estudo autônomo a partir de tomadas de decisões e exercícios de tentativa e erro; aspectos dionisíacos, então. Atividades como pesquisa de avaliação e questionário também são próprias para exercícios individualizados, sustentando uma relação apolínea, ao passo que são dirigidas, programadas e instrutivas, limitadas a perguntas e respostas. Sobremaneira, são atividades que permitem ações mais específicas para a construção do conhecimento.

Atividades lúdicas: O *hot potatoes* é um programa livre associado ao MOODLE, que possibilita a utilização de diversas ferramentas a partir de uma interface interativa e lúdica. Segundo Ribeiro e Cabral (2014), os exercícios básicos do programa são *JCloze* – cria exercícios de preenchimento de lacunas, *JCross* – cria exercícios de palavras cruzadas, *JMatch* – cria exercícios de combinação de colunas (textos e/ou imagens), *JMix* – cria exercícios de análise de sentenças e *Jquiz* – cria exercícios de escolha múltipla. São exercícios que permitem experimentações dionisíacas a partir da interação, do coletivo, da reflexão, da especulação e da imaginação; possibilidades de um jogo com abordagem lúdica que veicula os conteúdos científicos e curriculares a uma brincadeira dionisíaca. Essas atividades podem ser usadas para que o professor crie exercícios de revisão, testes, tarefas, jogos de tentativa e erro.

Percurso curricular: Posto que o apolíneo expressa a capacidade de ocultar e embelezar impulsos, figurando plasticamente, formulando, clareando espaços escuros, demarcando vieses da existência através da apreensão de um sentido que mascara o nada que o envolve e que o cerca, tem-se que no âmbito do fazer educacional, também se trabalha o conceito científico, a linearidade, a medida, os valores racionais, onde o percurso de individuação está “emoldurando, capturando, racionalizando, inclusive esteticamente a força da *physis*” (SANTOS, 2008, p.66). Naturalmente, um processo que se queira heterogêneo fomenta momentos individualizados e demanda mecanismos propiciadores para tal cena, lançando mão de ações que captem delineamentos apolíneos que também são expressões do vivido. O quinhão individual e disciplinado torna-se, também, necessário, é preciso dar espaço a um olhar mais acurado para aquilo que o discente importa para si do compósito do todo. Dito isso, a atividade diário, possibilita ao aluno o registro do seu percurso através de anotações, lembretes, resumos, dúvidas. Como uma atividade direcionada, individualizada e de construção apolínea, o registro no diário também permite o acompanhamento do aluno

pelo professor, podendo este avaliar e interagir com aquele. Nessa ótica, podem ser desenvolvidas diversas atividades nessa ferramenta: relatórios de atividades, relatos de experiência, textos reflexivos, textos avaliativos, relatórios de pesquisa e outros de acordo com área e potencialidades do componente curricular, bem como pela perspectiva do docente envolvido. Como um processo individual, reflexivo e formativo, o aluno pode desenvolver um memorial de sua aprendizagem durante o componente curricular, com suas expectativas, impressões, anotações, reflexões, resumos. Essa atividade pode, inclusive, elevar o leque de mecanismos de avaliação do docente.

7.2.Katharsis

“Purificação (katharsis)” ARISTÓTELES (2008, p.12).

“Como tem sido definido, afinal, o indefinível trágico? Aquilo que nunca deveria acontecer, mas continuamente ameaça; aquele poder e ventura que, enquanto eleva, expõe ao perigo; a queda que vem do próprio esforço que ele faz para evitá-la; a indistinção entre deus e demônio, entre perda e salvação, entre prêmio e castigo; o mal sem razão, a desgraça sem lógica, a culpa sem crime; as causalidades absurdas, as verdades não explicadas, a carência de certeza. Domínio do ambíguo, do indefinido, do contraditório, universo do engano – por sua própria essência, pois, indefinível –, eis o trágico” (NEVES, 2006, p.18).

A vida se impõe e é vivida, normalmente, sem muita reflexão. Talvez somente assim encontre algum sustento, numa reflexão não condicionada, pelo menos. É essa ‘vida imediata’ que foi desconsiderada por muito tempo nos processos de ensino-aprendizagem: os manejos ‘dos agoras’, o fazer no ato, as significações instantâneas e, principalmente, práticas próximas ao vivido, em suma, a educação ecoando acontecimentos rotineiros e arraigados num sentido humano e coletivo; situações que engrandecem o leque de experiências dispostas à reflexão. O desenvolvimento tecnológico, e seu desdobramento em rede, chega com a força estrondosa e dionisíaca de fazer ruir esse paradigma, pois potencializa uma gama de possíveis que, de uma maneira ou de outra, ecoa no âmbito educacional.

Talvez ainda sem um delineamento explicativo e justificador como só as grandes teorias conseguem conceber, as tecnologias em rede suscitam impreterivelmente uma

aproximação orgânica com o trágico, pois ele se relaciona com esses elementos do diverso, apela para suas conjunções, num universo muito mais difícil de pensar e viver, mas com uma realidade muito mais concreta e arraigada ao húmus humano. Como bem diz Maffesoli (2003), a vida múltipla, e ao mesmo tempo única, que (re)surge nos nossos dias necessita que se saiba por em prática outras categorias de análise: o trágico é, justamente, uma dessas categorias; e ao contrapor o individualismo moderno, introduz uma relação que é própria da pós-modernidade.

Debateu-se sobremaneira esse trágico, que se compreendeu, ao longo da dissertação e da confecção do material instrucional, tratar-se da capacidade de ligar forças conflituosas, mas ao mesmo tempo complementares: na cultura, na educação, no ciberespaço. Sabe-se que o papel do pesquisador é ver algo que está oculto e igualmente evidente, criando categorias norteadoras que, pela perspectiva aqui adotada, perfazem essa encenação trágica no âmbito educacional e seu incremento digital em rede.

De forma que tal perspectiva possibilitou unificar saberes, ações e forças díspares no âmbito da educação mediada por tecnologia em rede, permitindo e incentivando múltiplos vislumbres, criações e interpretações a partir do AVEA MOODLE. Os agenciamentos, a partir do trágico, refletiram o vivido, a realidade imersiva num universo em rede dos jovens estudantes contemporâneos e as potencialidades do encontro desses atores e dessas potências com um cenário acentuadamente apolíneo, que é a instituição educacional.

Nos quefazeres educacionais, procurou-se fugir de uma abordagem encantada pelo múltiplo caótico que mistura as novas tecnologias e a estridência neotribal pós-moderna, com o mesmo impulso que se procurou escapar da imagem das tecnologias digitais como ferramentas de controle e organização exacerbada dos processos de ensino-aprendizagem. As análises apresentadas, bem como a confecção de um material instrucional para utilização tanto de docentes, quanto em cursos voltados à sua formação, buscaram aportes para situações de autoria colaborativa, espaços de construção coletiva e um misto de possíveis, no encontro do apolíneo e do dionisíaco, que trouxeram elementos potencializadores para uma concepção voltada à aprendizagem reverberando a vida.

Uma investigação relevante era saber como as tendências apolínea e dionisíaca poderiam ser aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem mediado pelo AVEA MOODLE. As categorias demonstraram-se concretas tanto para a análise desse cenário, como para a construção do material proposto, uma vez que abarcam conceitualmente os mais diversos pontos formadores do contexto, de forma que uma perspectiva do campo estético e filosófico

permite sua apropriação como enunciado a ser aplicado no campo da educação. Por essa ótica, a aprendizagem se instala e ganha sentido num *cosmos* de diversos, marcado tanto pela heterogeneidade do fazer, quanto pela significação das ações encontrando os devires dos sujeitos.

Entendeu-se, aqui, a cibercultura como a cultura da pós-modernidade e as tecnologias educacionais em rede, nesse cenário, como propiciadoras de abertura para novos potenciais de ações. Justifica-se, então, a tomada de posição inovadora na busca por um processo de ensino-aprendizagem que se queira verdadeiramente significativo. Os novos ares impõem obstáculos e, a despeito, oportunidades; por isso torna-se imperioso que os olhares formativos se voltem para fazeres educacionais em que as subjetividades individuais e coletivas se atravessem e se integrem na conjuntura do ciberespaço. Passar e repassar informação, nessa perspectiva, é totalmente desnecessário, tudo já está disponibilizado.

Esse novo cenário, que escapa ao clássico e histórico método instrucional da educação, pouco ainda tem de estático e linear. O professor, mais do que nunca, tem condições de ser um mediador entre os alunos e as mais variadas informações e formatos de informações; o processo de ensino-aprendizagem deve ser formulado a partir dessa nova lógica híbrida, exigente de coletividades e equipes de autores, de diversidade experimental e de ações cativantes e atrativas.

É mister que se ressalte que ensinar e aprender, como define Demo (2009) não foram inventados pela tecnologia. Ela oferece oportunidades, é claro. A educação mediada por tecnologias engloba contextualizações diversas, aqui não mais se aprende lendo, e sim lendo, vendo, escutando, manipulando, mexendo, criando, recriando, interagindo, jogando, integrando, colaborando, com o auxílio de um ciberespaço que se impõe e, por mais que se queira, não mais permite abarcar tudo e a tudo explicar e fundamentar. Os AVEAs, nesse sentido, jogam com essa “desordem” de construções. Desordem entendida aqui em oposição à ordem pretensiosa que sempre se quis na educação; as formas de experiência amplificam-se, também, nessa desordem. Afinal, a ordem, como destacou Foucault (2000), é mais do discurso do que da realidade.

No âmbito do ensinar e aprender, e também no circundar das relações e análises realizadas nesse trabalho, além do jogo entre ordem e desordem, valorou-se uma transposição do modelo filosófico e estético que subjaz a manifestação trágica ‘composta’ por Nietzsche. Não simplesmente uma transposição, senão um novo desenho de seu papel e de sua relevância contemporânea, para que seus elementos pudessem tomar parte no campo teórico da educação

e da cultura pós-moderna. Por certo houve limites; históricos, disciplinares, mas que foram respeitados a partir de discussões que os dissolveram e que tornaram plausível a ideia de estabelecer essa relação profícua de novas formulações.

Com isso, conseguiu-se desenhar uma proposta que será desenvolvida, posteriormente, em cursos de formação continuada sobre o MOODLE no campus Itaqui da UNIPAMPA. As tratativas para construção desses cursos estão em andamento e encontram bases para sua composição tanto no manual de utilização do MOODLE, desenvolvido pela universidade, quanto nesse *design* instrucional de atividades desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM. Releva-se, então, ainda mais esse material instrucional, ‘trabalhando’ em parceria com o manual institucional.

A organização dos cursos, que compete a diversos agentes, ainda está sendo mais bem analisada, definindo-se suas formas (cursos totalmente presenciais, intercalados com aulas presenciais e a distância, ou somente a distância), quantos agentes trabalharão, se terão moderadores ou não. Enfim, essas decisões institucionais irão influenciar na escolha dos instrumentos que serão adotados, como o conteúdo será apresentado (multimídia, textos, animações, vídeos e áudios) e como se dará a construção metodológica dos cursos. De qualquer forma, a estrutura conceitual estará pronta, bastando detalhes logísticos e metodológicos para ser aplicada.

De certa forma, essa estrutura emergiu de uma perspectiva que dialoga sobremaneira com a estética no simbolismo do tratado: na educação, nos AVEAs, no *design*; na valorização das percepções, das sensações, do visual, do auditivo, das variáveis, do intuitivo, do incerto, da rede, da navegação, dos *links* entre uma e outra mídia; páginas, textos, imagens, tocados por elementos estéticos alojados nas ferramentas educacionais. Ampara-se em Maffesoli (1998) para afirmar que se releva uma ética da estética incrementando um estar-junto cotidiano também nesse aspecto digital em rede, no ato compartilhado que funciona como vetor de criação no social e, por consequência, no educacional. Entende-se a estética no ambiente educacional como a capacidade que o autor chama de ‘sentir em comum’. E no mote debatido, alicerçada pelo objeto: sujeitos e objetos imiscuídos.

Este estar-junto flora nas relações polissêmicas que amalgamam o social com o educacional, a partir de uma comunhão litúrgica comunicacional através do corpo (individual e coletivo) e das ações, da troca de informações, conhecimentos, projetos, colaborações. A abertura ao grupo, pela via do estar-junto, trabalha numa troca de mensagens de corpos conjugados; na educação, pode-se falar de um laço comunicacional específico que,

impreterivelmente, irá abarcar o dionisíaco da vida. Basta visitar qualquer ambiente educacional e ver a sombra de Dioniso nos gestos, nos agrupamentos, nas sensualidades, nos jogos comunicacionais, nas interpretações, nas máscaras transfiguradas no *mobile* pós-moderno frequentador desse ambiente.

Num âmbito mais geral, essa nova conformação, exige e permite uma mudança de posição do professor, que querendo mais significância às suas aulas, precisa permitir-se ‘trocar de máscara’, afastar-se um pouco da zona de conforto hoje quase inepta da transmissão, horizontalizar-se nas opções de mediação; além dos métodos pedagógicos apriorísticos, também desenvolver um jogo de cintura afetivo, trazer o outro da razão a serviço da aprendizagem, ‘instantanear-se’ em prol de saberes em construção, dos momentos, das expertises esquecidas pelo documento-prova; atentar-se para a captação criativa das relações, das colaborações, enfim, arriscar novas investidas que remetam a uma máscara ‘dionisíaca grega’, contraposta e lutando por espaços com o ‘dionisíaco selvagem’ do tribalismo pós-moderno.

Ora, os alunos aprendem também pelos descaminhos curriculares, nas discussões e nas anedotas das comunhões extracurriculares, nos momentos de trocas de informações e saberes livres das distorções e tensões estandardizadas no rito do instrumento de avaliação em si. Não deixa de ser um paradoxo revelador que a oficialidade educacional tenha se rendido tanto a um instrumento focado no instante – aquele marcado e cronometrado para a ritualística da prova avaliativa, que desconsidera toda e qualquer circunstância limitadora ao aluno (indisposição, noite mal dormida, fome, esquecimento momentâneo e muitos outros) – e tão pouco a outros instantes do cotidiano educacional. Não há uma compreensão curricular para essas práticas ordinárias. Essa necessidade busca caminhos e fluxos outros dos processos educacionais, ao passo que, inspirando-se em Maffesoli (1998), parece tentar dar conta dos objetos e dos fenômenos sem petrificá-los, com o intuito de instigar a abertura para novas formas da ‘arte de fazer’, num contexto onde todos são parte disso tudo.

Está claro, de certa forma ampliando-se o leque de análise, que cada vez mais as variações de possíveis, na educação, alicerçadas pelo elo digital em rede, irão promover campos ainda desconhecidos pelos atores atuais. As incontáveis sendas implicativas que sustentam e multiplicam esse cenário irão impor-se de maneira impreterível. Sodré (2012), ao abordar essa realidade, fala que sob a égide das tecnologias da comunicação, registram-se sinais de uma inversão pedagógica, atrelada às práticas juvenis majoritariamente associadas à

ideia de jogo que muito tem a ensinar às ‘gerações tradicionais’ e que multiplicam as inovações devido a essas práticas juvenis.

O autor alega que essas inovações não contemplam somente a clássica diferença entre as gerações, mas também as transformações do trabalho e das dinâmicas sociais. Salienta ainda, que os alunos atuais criam-se dentro de um *bios* majoritariamente virtual que beneficia novos agenciamentos, de natureza tecnológica, com a comunidade e com as oportunidades profissionais. Ora, aqui se pretendeu discorrer exatamente sobre essas variáveis; alocar o AVEA como mecanismo próprio para vivências que dialoguem ‘na língua’ desse contexto. Um encontro – das inovações jovens e das novas relações de trabalho – que não toma a juventude como mero fator biológico, senão como expoente das novas dinâmicas (inovações tecnológicas e arcaísmo nas relações) que aproximam o mundo do trabalho daquele do não-trabalho, erigindo, por isso, novas relações sociais.

Vislumbra-se, então, o papel perspectivo e passageiro da discussão alocado somente ao AVEA MOODLE. Daqui a alguns anos, novas investidas de toda ordem irão abrir sendas para outros caminhos no âmbito da educação e, majoritariamente, no seu aspecto tecnológico. Discussões que parecem seminais agora podem deixá-lo de ser em questão de pouco tempo. Outras, novas, certamente irão surgir. Quando se entende nosso quinhão integrante deste contexto, apreendem-se, ou pressentem-se, as sutilezas, os matizes, as discontinuidades das diferentes situações, como parte integradora de um movimento cada vez mais natural e irremediável. Por isso, por detrás desse cenário, como uma aura abrangente, o trágico parece suprir conceitualmente o ciclo inelutável de mudanças no e pelo desenvolvimento tecnológico.

Destarte, algumas transformações parecem seguir um caminho inverso, principalmente no que jaz nas relações entre os seres humanos e destes com um devir coletivo que pertence e dinamiza as mais variadas mutações sociais que estão ocorrendo e que irão ocorrer. É esse aspecto dionisíaco que retorna e se nutre nesse espírito coletivo que dita arrolamentos novos nos diferentes aspectos da vida social e do seu desenvolvimento enquanto vivência entre sujeitos e objetos. Trata-se de uma vida social que, segundo Maffesoli (2010), envolve o inteligível e o sensível, mistura o *sapiens* e o *demens*, numa reintrodução na organicidade social das dimensões míticas e imaginárias.

Ora, quando se atem à grande referência desse escrito, Nietzsche, sabe-se que o mundo passa indefinidamente pela alternância entre criação e destruição, alegria e sofrimento, sucesso e fracasso. Essa ótica trágica arranca de qualquer porto seguro o educador, ao passo

que provoca uma sensação de desconforto criador, pois somente assim se poderá estabelecer referências para enfrentar as rupturas que as mudanças estão impondo e ainda irão impor, provavelmente, em escalas maiores e sempre mais rápidas. O processo de ensino-aprendizagem, sob essa ótica, produz trajetória que também promove referências, ensina experiências e, mesmo reconhecendo seus limites, os fluxos educativos sempre se darão e com eles, conseqüentemente, sempre se aprenderá.

Quando se fala em trágico, o trabalho aqui desenvolvido deve ser entendido como uma parte num movimento muito mais amplo que seria necessário para trazer a amplitude dessa conformação no ambiente educacional. Aqui não se caiu na tentação de fazer da teoria uma portadora de iluminação absoluta. O produto oriundo da pesquisa, por isso, é tão somente uma síntese de uma relação muito mais significativa se vista no todo e não no compêndio demandado. É uma amostra aberta a muitas ressignificações a ser disponibilizada aos docentes do campus Itaqui da UNIPAMPA. As discussões ficam registradas e continuarão sendo desenvolvidas, no intuito de referenciar futuros cursos de formação continuada a esses docentes.

Ficam aqui algumas lições que o pensamento trágico de Nietzsche traz a esses palcos ainda pouco explorados de sua valia. Uma, é sua visão de mundo, que expõe a excessiva égide do racionalismo sobre a sociedade moderna, que trouxe, a despeito de muitas coisas boas, muitos malefícios à vida humana. Dessa lição, se caminha naturalmente às variadas possibilidades deixadas para trás, pois negadas pela pequena razão. Seu tino percebeu que a experiência do conhecimento havia sido desbotada em nome de um ideal universal, calcado desde muito antes em Sócrates e Platão.

Ao amparar-se na filosofia trágica de Nietzsche, conseqüentemente chegou-se no seu perspectivismo. Sob ele, não existem verdades absolutas, tampouco caminhos únicos. Existem apenas perspectivas. O conhecimento é experienciado, interpretado, criado; esse é o perspectivismo posto em ato, no movimento do acontecimento: trágico. Por isso, tal perspectiva joga com a abertura, foge de uma regulação que camufla o anseio de simplificação, trabalha no campo do diverso, da complexidade do mundo e dos saberes. Os conceitos do trágico nietzschiano – o apolíneo e o dionisíaco –, assim, não são conceitos moralizantes e regulatórios, não são universais, são perspectivas possíveis.

Muitas são as tentativas de se definir a essência do trágico, o que sempre parece resvalar na falta de apoio para reduções simplificadas e formulações estanques. Mafessoli (2003) já destacou a inescrutabilidade do trágico, mesmo salientando que não deve deixar de

ser contemplado. O ensino-aprendizagem, quando tomado por essa perspectiva, prova-se passível a diversas formas de experiência, com intensidades e envolvimento, individualidades e coletividades, vigos e abatimentos, acertos e erros, numa dinâmica de afetos calcada na intersubjetividade trágica desses espaços físicos e, não obstante, virtuais. Afetar e ser afetado é uma relação do trágico, no sentido de alteridade, que traz à luz a existência do outro e, entretanto, calca na conjunção as transformações da realidade. Tentou-se transitar por essas seivas e delas tirar o sumo para incrementar a perspectiva aqui adotada.

8. REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Claret, 2007.
- ABEGG, I.; BASTOS, F. da P. de.; MÜLLER, F. M. Ensino-aprendizagem colaborativo mediado pelo Wiki do Moodle. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 205-218, set./dez. 2010.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGUIAR A. Ensinar e aprender à distância: Utilização de ferramentas de comunicação online no ensino universitário. **Revista de Ciências Agrárias**, n. 35, v.2, p. 184-192, 2012.
- AMUSQUIVAR JUNIOR, N. P. **A filosofia grega entre o pessimismo e o trágico**: uma polêmica na interpretação de Nietzsche sobre Anaximandro e Heráclito. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2015.
- ARALDI, C. L. Nietzsche, a Educação e a Crítica da Cultura. In: VÂNIA, D. de A. (Org.). **Nietzsche: Filosofia e Educação**. 1ed. Ijuí-RS: Editora UNIJUÍ, 2008, v. 1, p. 83-100.
- ASSMANN, S. J. O ser humano como problema: por um humanismo trágico e cristão. In: ROCHA, M. I. (Org.). **Humanismo e Direitos**. Passo Fundo (RS): Berthier, 2007, p. 203-238.
- AXT, M.; ELIAS, C. R. Autoria coletiva, Ambientes virtuais e Formação: quando a Aprendizagem reverbera o Acontecimento. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. de. (Org.). **Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. 1 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003, v. 1, p. 259-277.
- AXT, M.; ELIAS, C. R.; MARTINEZ, D. F.; ALVES, E.; HARTMANN, F. ; LAZAROTTO, G. ; LEITE, S. M. . Rede de desassossegos: problematizações acerca de uma experiência pedagógica no ensino superior na interseção com ambientes virtuais. **Contrapontos** (UNIVALI), Itajaí, v. 3, n.2, p. 243-254, 2003.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBOSA, P. O computador como máquina semiótica. **Revista de Comunicação & Linguagens**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, n. 29, abr. 2001.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENEDICT, R. **Padrões de cultura**. Tradução de Ricardo A. Rosonbusch. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, R. N. O retorno do espírito dionisíaco na Selva de Pedra: intervenções báquicas na rua, no jogo, na festa e na política contra a vida administrada. **Revista Húmus**, v. 4 n.11, p. 136-154, 2014.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia grega**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

CALLON, M. Por uma abordagem da ciência, da inovação e do mercado. O papel das redes sociotécnicas. In: PARENTE, A. (org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CASANOVA, M. A. **O instante extraordinário: vida, história e valor na obra de Friedrich Nietzsche**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

CAVALCANTI, A. H. Fragmentos Dissonantes: o nascimento de 'Richard Wagner em Bayreuth'. **Estudos Nietzsche**, v. 1, p. 13-34, 2010.

CARDOSO, A. R. C. Web 2.0 e Cibercultura: **Perspectivas comunicacionais para a educação online**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá: Rio de Janeiro, 2011.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELBÓ, A. Nietzsche: Apolo e Estado para promoção da cultura. **Philosophos (UFG)**, v. 11, p. 185-214, 2006.

DEMO, P. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 69, p. 861-871, dez. 2010.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GONTIJO, F. B. O apolíneo e o dionisíaco como manifestações da arte e da vida. **Existência e Arte**, v. 2, p. 1-6, 2006.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

FERRAZ, M. N. S. Nietzsche, precursor da pós-modernidade. **Logos (Rio de Janeiro)**, v. 11, p. 8-11, 1999.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2004.

_____; PICONEZ, S. Design instrucional contextualizado. In: **XI Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2004, Salvador. Trabalhos. São Paulo: ABED, 2004.

_____; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2000.

FRANCIOSI, B. R. T.; MEDEIROS, M. F.; COLLA, A. L. Caos, criatividade e ambientes de aprendizagem. In: MEDEIROS, M. F. de.; FARIA, E. T. (Org.). **Educação a Distância: Cartografias Pulsantes em Movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

_____.; SANTOS, P. K. O revisitar de uma metodologia em prol da constituição de comunidades virtuais de aprendizagem para além do tempo-espaço em cursos na modalidade a distância. In: XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2006, Brasília. **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Porto Alegre: SBC, 2006.

FREITAS, A. Apolo-Prometeu e Dioniso: dois perfis mitológicos do "homem das 24 horas" de Gaston Bachelard. **Educ. Pesqui.**, v.32, n.1, 2006 .

FRIGOTTO, G. Cidadania e Formação Técnico-Profissional: Desafios Para O Fim de Século. In: SILVA, L. H. da. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GOMEZ, M. V. **Cibercultura, formação e atuação docente em rede: guia para professores**. Brasília: Liberlivro, 2010.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

HARDT, L. S.; BITTENCOURT, N. **Didática Geral - Licenciatura em Filosofia**. 1. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

HEIDEGGER, M. **Introdução à Metafísica**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

_____. **Nietzsche**, vols. I e II. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

JAEGER, W. **Paidéia: A formação do homem grego**. Tradução de Artur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAMESON, F. Pós-Modernidade e Sociedade de Consumo. Tradução: Vinícius Dantas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 12, p. 16-26, 1985.

KELLNER, D. A crítica de Nietzsche à cultura de massa. In: MARTINS, F. M.; DA SILVA, J. M. (orgs.). **A genealogia do virtual: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos.** Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: EDUSC, 2001.

LEITE, M. T. M. **O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos,** 2008. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/ava/textomoodlevirtual.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2016.

LE MOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2013.

LESKY, A. **A tragédia grega.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo.** Tradução de Juremir Machado da Silva. São Paulo: Manole, 2005.

MACHADO, R. C. M. Nietzsche e o renascimento do trágico. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. XLVI, n.112, p. 174-182, 2005a.

_____. **Nietzsche e a polêmica sobre O nascimento da Tragédia:** textos de Rohde, Wagner e Wilamowitz-Möllendorff. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2005b.

_____. **O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MAFFESOLI, M. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas.** Tradução de Rogério de Almeida e Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **A sombra de Dioniso: contribuição a uma sociologia da orgia.** Tradução de Rogério de Almeida. São Paulo: Zouk, 2005.

_____. A terra fértil do cotidiano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 36, p.5-9, ago. 2008.

_____. **O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade.** Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MARINS, I. C. M. Um olhar sobre o perspectivismo de Nietzsche e o pensamento trágico. **Trágica: Estudos sobre Nietzsche**, v. 2, p. 124-142, 2009.

MARTON, S. **Nietzsche: Das forças cósmicas aos valores humanos.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

_____. A morte de Deus e a transvaloração dos valores. **Hypnós**, São Paulo, v. 5, p. 133-143, 1999.

_____. **Nietzsche: a transvaloração dos valores**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Nietzsche e a arte de decifrar enigmas: treze conferências europeias**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MATHEUS, L. C. Desenho instrucional: a construção do diálogo na educação a distância. **Revista Udesc Virtual**, v. v1, p. 1-10, 2008.

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo, Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

MIRANDA, J. A. B. de. **Corpo e imagem**. Lisboa: Nova Vega, 2008.

MONTEIRO, S. B. Filosofia e Didática: implicações para o conhecimento. In: XXV Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambú. **Educação: manifestos, lutas e utopias**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. v. I. p. 181-195.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya – 2.ed.rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUSSO, P. A filosofia da rede. In: PARENTE, A. (org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

NEVES, M. H. de M. O teatro grego: a tragédia. In.: MORETTO, F., BARBOSA, S. (Orgs.). **Aspectos do teatro ocidental**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

NIETZSCHE, F. W. **Obras incompletas**. Coleção Os Pensadores: seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

_____. **A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª ed. 2001.

_____. **A grande política, fragmentos**. Tradução e organização de Oswaldo Giacoia. Campinas: editora Unicamp, 2002.

_____. **Escritos sobre educação**. Tradução de Noéli Correia Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **A visão dionisíaca do mundo e outros textos de juventude**. Tradução de Marcos Sinésio Fernandes e Maria Cristina de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2009a.

_____. **A filosofia na época trágica dos gregos**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2009b.

_____. **Ecce Homo: Como se chega a ser quem é.** Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Editora Escala, 2009c.

_____. **O Nascimento da Tragédia: ou helenismo e pessimismo.** Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

NORNBERG, N. **Plataforma Moodle: Possibilidades pedagógicas no ensino superior.** UNISINOS. 2013.

OKADA, A.; SERRA, A.R. Produzindo recursos educacionais abertos com mídias sociais e mobilidade. In: 20º CIAED – **Congresso Internacional ABED de Educação a Distância.** Curitiba, 2014.

OLIVEIRA, A. M.; FONSECA, T. M. G. O reencantamento da escola: um paradigma ético-estético na educação. **Revista Digital do LAV.** v. 11, p. 204-219, 2013.

OLIVEIRA, F. R.; OLIVEIRA, T. A tragédia grega sob a perspectiva da História da Educação. In: **Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais (Apresentação de Trabalho),** 2012.

OLIVEIRA, B. C. O estatuto da individuação e da experimentação na educação Nietzscheana. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação,** v. IX, p. 69-87, 2015.

ONFRAY, M. **A potência de existir: manifesto hedonista.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

OSELAME, V. L. **A Vontade de Poder é incremento de vida – e nada mais! – na filosofia de Nietzsche.** 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

PAULA, W. A. de. **O(s) Sócrates de Nietzsche: uma leitura d'O Nascimento da Tragédia.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, IFCH, Campinas, SP: [s.n.], 2009.

_____. Nietzsche, Apolo e Sócrates: sobre a noção de *principium individuationis*. **Hypnos (PUCSP),** v. 25, p. 224-238, 2010.

PEREIRA, M. A. A epiderme do pensamento: arte e educação sob o ponto de vista trágico do primeiro Nietzsche. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação,** v. 12, p. 89-105, 2009.

PETARNELLA, L.; SOARES, M. L. A. A tensão modernidade/pós-modernidade como força propulsora das simbioses contemporâneas e o cotidiano escolar. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS),** v. 15, p. 165-174, 2010.

PRETTO, N. L. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. **Liinc Em Revista,** Brasília, DF, v. 2, n. 1, p.10-27, 2006.

PRETTO, N. L.; PINTO, C. C. Tecnologias e Novas Educações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 19-30, 2006.

RAMOS, A. F.; SANTOS, P. K. dos. A contribuição do Design Instrucional e das Dimensões da Educação para o desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem. In: XXVI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, Campo Grande, MS. **Anais do XXVI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**. p. 1-8, 2006.

RONCARELLI, D. **Ágora: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de objetos digitais de ensino-aprendizagem**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SALGADO, L. A. Z. . Hipermídia: a Linguagem Prometida. **Interin** (Curitiba), v. 5, p. 8, 2008.

SAMPAIO, A. S. **Origem do Ocidente: A Antiguidade Grega no Jovem Nietzsche**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal da Bahia, BA, 2004.

SANTOS, E. O. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIM, A. (Org.). **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, v. 1, p. 29-48, 2010.

SANTOS, K. A. M. dos. O Nascimento da tragédia no ensino de física. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – CEFET, Belo Horizonte/MG, 2008.

_____; SILVA, F. W. O. da. O apolíneo, o dionisíaco e a tragédia no ensino de física. **Imagens da Educação**, v. 5, p. 37-45, 2015.

SANTOS, V. dos. **Ágora digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de ensino-aprendizagem**. Paco Editorial: SP, 2013.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação superior a distância. Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online**. Tubarão: Unisul, 2005.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade**. Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo: Editora EPU, 1991.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação**. 1º Tomo. Tradução de Jair Barbosa. São Paulo: UNESP, 2005.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

_____. **Educacion Interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line**. Madrid: Gedisa, 2005.

_____. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS** (Online), v. 37, p. 69-74, 2008.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SOUSA, E. de. **As bacantes de Eurípides**. Tradução de Eudoro de Sousa. São Paulo: Duas Cidades, 1994.

SPENGLER, O. **A decadência do ocidente: esboço de uma morfologia da história universal**. Tradução de Herbert Caro. – 4.ed. condensada/ por Helmut Werner. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

SVENT-GYÖRGYI, A. Dionysians and Apollonians. **Science**, v.176, n.966, 1972.

TEIXEIRA, E. F. B. **Aventura Pós-Moderna e sua Sombra**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

TEIXEIRA JUNIOR, W. Práticas pedagógicas no Moodle - Música UAB UFSCAR. In: **Simpósio Internacional de Educação a Distância e I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2012, São Carlos. Simpósio Internacional de Educação a Distância e I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012.

TREVISAN, A. L. A experiência dionisiaca da formação no reconhecimento do outro. **Espaço Pedagógico**, v. 18, p. 293-308, 2011.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIESENTEINER, J. L. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion** (UFMG. Impresso), v. 54, p. 141-155, 2013.

WILAMOWITZ-MÖLLENDORFF, U. von. Filologia do futuro! Uma réplica a O Nascimento da Tragédia, de Friedrich Nietzsche, professor de filologia da Basileia. Tradução de Pedro Sússekind. In.: MACHADO, R. (org.). **Nietzsche e a polêmica sobre O Nascimento da Tragédia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

DESIGN INSTRUCIONAL PARA ATIVIDADES DO MOODLE



PPGTER
Programa de Mestrado Profissional
em Tecnologias Educacionais em Rede





Este trabalho está licenciado com uma
Licença [Creative Commons -
Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Sumário

Apresentação	125
1. Wiki	126
1.1. Descrição da wiki.....	127
1.2. Síntese das configurações da wiki	128
1.3. Desenvolvendo a wiki.....	129
2. Fórum.....	133
2.1. Descrição do fórum.....	134
2.2. Síntese das configurações do fórum.....	135
2.3. Desenvolvendo o fórum	136
3. Chat.....	140
3.1. Descrição do chat	141
3.2. Síntese das configurações do chat.....	142
3.3. Desenvolvendo o chat	143

Apresentação

Você tem em mãos um design instrucional confeccionado como produto de dissertação de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Estas instruções têm foco nas atividades do MOODLE da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e perfazem um conhecimento necessário a todos os professores que trabalham com ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, uma vez que oferecem reflexões, recursos e instrumentos para viabilizar atividades neste contexto.

O texto aborda três ferramentas de atividades disponíveis no MOODLE relacionadas ao trabalho colaborativo, tanto pelo debate virtual, como pela escrita coletiva, quais sejam: a wiki, o fórum e o chat. A escolha dessas atividades dá-se em função da sua grande variação de possibilidades pedagógicas e que, em paralelo, fomentam a criação de um design muito mais referencial do que configurador, visando ser um aporte para construções didáticas dos professores.

As potencialidades dessas atividades foram analisadas e formuladas a partir de um referencial teórico condensado na fórmula que Nietzsche desenvolve no seu estudo sobre a Tragédia Grega: a dupla natureza que integra as categorias de apolíneo e de dionisíaco. Para o ensino-aprendizagem desenvolvido com mediação tecnológica essa também é fórmula possível, uma vez que existe nos ambientes virtuais uma sinergia de contrários entre a medida e a não-medida, a resolução individual e a resolução coletiva de problemas, a ordem e a desordem, e também uma relação dialógica entre o textual e o sonoro, o imagético e videofonográfico, enfim, modos diferentes de experimentação reflexiva que, na noção do trágico nietzschiano, conformam uma unidade maior que os integra.

Tentou-se, com isso, escapar de um modelo convencional de manual de instruções, buscando estabelecer novos diálogos sobre a educação, em especial com os processos daquela educação mediada pelo incremento digital e online, numa perspectiva amparada na filosofia.

Wiki

- 1 – Ao acessar a página da disciplina, ativar a edição;
- 2 – Selecionar a atividade wiki no menu ‘adicionar atividade ou recurso’;
- 3 – Definir o título da wiki e a descrição da atividade a ser realizada;
- 4 – Escolher o modo da wiki, se colaborativa ou individual;
- 5 – Optar pelo formato HTML;
- 6 – Definir se a wiki será em grupos visíveis, separados ou sem grupos;
- 7 – Salvar e voltar ao curso ou salvar e ver o resultado.

The screenshot displays the Moodle Wiki activity configuration interface. Red circles with numbers 1 through 7 highlight key steps in the process:

- 1:** A gear icon in the top right corner of the configuration area.
- 2:** The '+ Adicionar uma atividade ou recurso' button and the 'Wiki' activity icon in the activity selection menu.
- 3:** The 'Nome da Wiki' text input field and the rich text editor toolbar for the 'Descrição da wiki'.
- 4:** The 'Modo wiki' dropdown menu, which is open to show options: 'Wiki colaborativa', 'Wiki colaborativa', and 'Wiki individual'.
- 5:** The 'Formato padrão' dropdown menu, which is open to show options: 'HTML', 'HTML', 'Creole', and 'NWiki'.
- 6:** The 'Modalidade grupo' dropdown menu, which is open to show options: 'Nenhum grupo', 'Nenhum grupo', 'Grupos separados', and 'Grupos visíveis'.
- 7:** The 'Salvar e voltar ao curso' and 'Salvar e mostrar' buttons at the bottom of the page.

Descrição da wiki

A atividade wiki possibilita que os participantes adicionem e editem uma coleção de páginas da web, que formam um hipertexto ou uma hipermídia. Essa atividade pode ser colaborativa, com todos podendo editá-la, ou individual, onde cada aluno tem sua própria wiki. Na atividade, é possível se trabalhar com uma forma fechada, somente com construções textuais (hipertextual), como também com uma forma aberta a links, imagens e vídeos (hipermidiática). Pode-se formatá-la para ser construída de maneira ajustada, através de uma programação prévia combinada com os alunos, ou pode amparar-se num uso espontâneo e indefinido, onde cada aluno pode editar no momento que preferir. A utilização da wiki pode seguir um roteiro instruído pelo professor, pode ser temática, ou até mesmo indefinida, onde a turma ou os grupos de alunos podem construí-la e editá-la a partir de um tema ou conteúdo escolhido por eles. A relação estabelecida na atividade pode ser entre professor e aluno, se numa wiki individual, ou uma relação coletiva, se numa wiki dividida por grupos ou até mesmo com a turma toda. A estruturação da wiki pode ter uma organização pré-estabelecida, ou ser voltada para a construção dos alunos, adaptando-se às modificações e reestruturações feitas em ato. No quadro abaixo, ilustra-se essas conformações.

Wiki	Característica apolínea	Característica dionisiaca
Forma	Fechada	Aberta
Método	Instrucional Definido	Temático Indefinido
Uso	Ajustado Desdobramentos programados	Espontâneo Construído no ato
Mecanismo	Textual Imagético	Hipermidiático
Relação	Individual Professor x aluno	Coletiva Grupos
Discurso	Estruturado Voltado para a organização	Desestruturado Voltado para a construção dos alunos

Síntese das configurações da wiki

	Quando o professor...	Deve escolher a opção...
	<p>...quiser que cada aluno tenha sua própria wiki sem interferência dos colegas,</p>	<p>...wiki individual no menu 'modo wiki'.</p>
	<p>...quiser a construção colaborativa de texto por vários alunos,</p>	<p>...wiki colaborativa no menu 'modo wiki'.</p>
	<p>...quiser que não exista separação por grupo e toda turma possa participar da mesma wiki,</p>	<p>...nenhum grupo no menu 'modalidade grupo'.</p>
	<p>...quiser que os alunos possam editar somente a wiki de seu grupo, mas que possam visualizar todos os outros,</p>	<p>...grupos visíveis no menu 'modalidade grupo'.</p>
	<p>...quiser que somente os alunos de um determinado grupo possam visualizar e editar a wiki,</p>	<p>...grupos separados no menu 'modalidade grupo'.</p>

Desenvolvendo a wiki

Atividades elucidativas na wiki



São aquelas atividades em que são proporcionados aos alunos momentos de explicitação de sentido dos conteúdos trabalhados em aula, onde eles podem estabelecer caminhos construtivos e criativos para o conhecimento, com elementos próximos às suas rotinas no âmbito virtual e social: atividades ideais para uso de vídeos, áudios, imagens, mecanismos mesclados com texto, em roteiros feitos pelos próprios alunos.

Exemplos de atividades

- Construção de hipertexto (e hipermissão) com síntese dos conteúdos pelos próprios alunos;
- Construção de hipertexto com discussão sobre vídeos, áudios, imagens, *links*;
- Construção de hipertexto como material para estudo alternativo (com vídeos, gráficos, imagens).



Essas atividades são ideias para a ‘wiki colaborativa’, onde a turma pode ser dividida em grupos, com diversas opções de modelagem de desafios, agenciamentos e diversos níveis de cooperação na construção do conhecimento.

Atividades imaginativas na wiki



São atividades que trabalham com as capacidades abstrativas, especulativas e dedutivas dos alunos. Ideais para exercícios envolventes e instigantes amparados no jogo das relações colaborativas no ambiente.

Exemplos de atividades

- Entrevistas, ensaios e outros que incentivem o emprego da criatividade e da abstração;
- Exercícios construídos com linguagem coloquial, como desafios, ensaios e outros que se relacionem com o componente curricular;
- Construção pelos alunos de jornal temático abordando conteúdos do componente curricular.



Essas atividades são ideias para a 'wiki colaborativa', onde a turma pode ser dividida em grupos, com diversas opções de modelagem de desafios, agenciamentos e diversos níveis de cooperação na construção do conhecimento.

Atividades ilustrativas na wiki



Essas atividades são ideias como complementares para aulas presenciais, principalmente para aquelas envolvendo experimentos ou práticas, em que ocorre algum registro fotográfico ou de filmagem, que pode ser convertido em material didático para ser desenvolvido em parceria com o texto na wiki.

Exemplos de atividades

Construção de enciclopédia colaborativa com registros fotográficos de experimentos, apresentações, aulas práticas, entrevistas com professores ou colegas;

Construção de enciclopédia colaborativa com registros imagéticos a partir de montagens, charges e outros lúdicos.



As atividades são propícias para desenvolvimento coletivo pela 'wiki colaborativa', mas nada impede que se trabalhe individualmente, onde cada aluno crie e edite sua própria wiki, com registros e construções hipertextuais no desenvolvimento dos seus trabalhos.

Atividades conceituais na wiki



Essas atividades visam um aporte para o formalismo analítico, com um texto voltado à conceituação, com linguagem objetiva e organizada. Buscam aqueles eventos descritivos e metodológicos

Exemplos de atividades

- **Construção de artigos científicos, objetivos, metodológicos, ou outros trabalhos acadêmicos individual ou coletivamente;**
- **Construções individuais, com mediação do professor;**
- **Construção de livro didático coletivo;**
- **Construção de trabalho de conclusão de curso e outros do gênero.**



Na ‘wiki colaborativa’, são atividades propícias para a construção coletiva de trabalhos científicos; na ‘wiki individual’, o professor tem a possibilidade de acompanhar e mediar a construção dos alunos, oferecendo aportes, contrapontos, questionamentos, *feedback*.

Fórum

- 1 – Ao acessar a disciplina, ativar a edição no topo da página, à direita;
- 2 – Selecionar a atividade fórum no menu ‘acrescentar atividade ou recurso’;
- 3 – Definir o título do fórum proposto e a descrição da atividade proposta;
- 4 – Identificar o tipo de fórum de acordo com os objetivos;
- 5 – Definir configurações adicionais (notas, anexos, moderador);
- 6 – Salvar e voltar para o curso ou salvar e mostrar o resultado.

The screenshot displays the Moodle forum creation interface with the following elements and callouts:

- Callout 1:** A gear icon labeled 'Editar configurações' (Edit settings) and a link 'Ativar edição' (Enable editing).
- Callout 2:** A '+ Adicionar uma atividade ou recurso' (Add an activity or resource) button with a 'Fórum' (Forum) option selected.
- Callout 3:** The 'Nome do Fórum' (Forum name) and 'Descrição' (Description) fields, with a rich text editor toolbar below the description field.
- Callout 4:** The 'Tipo de Fórum' (Forum type) dropdown menu, showing options: 'Fórum geral' (General forum), 'Fórum P e R (perguntas e respostas)' (Question and answer forum), and 'Fórum padrão exibido em um formato de blog' (Standard forum displayed in a blog format).
- Callout 5:** The 'Nota' (Grade) configuration field.
- Callout 6:** The 'Salvar e voltar ao curso' (Save and return to course) and 'Salvar e mostrar' (Save and show) buttons.





Additional configuration options visible on the left include: Anexos e contador de palavras, Assinatura e monitoramento, Discussion locking, Limite de mensagens para bloqueio, and Configurações comuns de módulos.

Descrição do fórum

O fórum permite que os participantes tenham discussões assíncronas, ou seja, sem a necessidade de que estejam *online* ao mesmo tempo. Um fórum pode ter uma forma limitada, onde existem algumas restrições quanto à adição e visualização de postagens e também uma forma aberta, onde os alunos podem iniciar uma discussão a qualquer momento. O professor pode utilizar um método pré-definido para as discussões, como também um método por temáticas ou discussões indefinidas. O uso do fórum pode ser programado para determinado período, como também pode ser disponibilizado sem restrições, com uso espontâneo pelos alunos. O fórum permite a configuração para que seja permitido somente texto, como também a inserção de arquivos de vídeo, imagem e outras mídias. A relação na atividade pode ser entre professor e aluno, como coletiva entre grupos e até mesmo com toda a turma. A estruturação do fórum pode ser procedimental e objetiva, visando determinado conteúdo ou atividade, como também pode prever a construção de inteligência coletiva com base em atividades colaborativas. Abaixo, a síntese dessas descrições.

Fórum	Características apolíneas	Características dionisíacas
Forma	Limitada	Aberta Indefinida
Método	Discussão pré-definida	Discussão temática Ilimitada
Uso	Programado Temporalizado	Espontâneo
Mecanismo	Textual Imagético Linguagem conceitual (logos)	Hipermidiático Linguagem cotidiana
Relação	Professor x aluno	Debate geral Troca de experiências Grupos
Discurso	Procedimental Curricular	Construção de inteligência coletiva com base na colaboração de todos

Síntese das configurações do fórum

	Quando o professor...	Deve escolher a opção...
	...quiser que os estudantes discutam um tema proposto,	...uma única discussão simples.
	...quiser que os estudantes proponham temáticas livremente,	...fórum geral.
	...quiser que os estudantes sejam moderadores de discussões de temáticas propostas por eles,	... cada usuário inicia apenas UM NOVO tópico.
	...quiser que cada estudante visualize as postagens dos demais somente após postar a sua contribuição,	...fórum P e R (perguntas e respostas).

Desenvolvendo o fórum

Atividades elucidativas no fórum



São aquelas atividades em que são proporcionados aos alunos momentos de explicitação de sentido dos conteúdos trabalhados em aula, com espaços para debates e discussões, troca de relatos, além de também oportunidade de se trabalhar com o incremento de variadas mídias.

Exemplos de atividades

- Espaço aberto para discussão em grupo;
- Espaço para discussão sobre aula presencial, sobre conteúdos e aulas práticas;
- Espaço para exploração de dúvidas;
- Espaço para troca de relatos e impressões;
- *Brainstorming*, sugestões e avaliações sobre atividades, exercícios e outros;
- Debates propostos e mediados pelos alunos.



O incentivo a esse tipo de atividade permite recortes e vieses múltiplos, enraizados no diálogo, na interação, nas discussões construtoras e reconstrutoras, que fomentam maneiras variadas de relação com a aprendizagem dos conteúdos. Trata-se de uma atividade onde o professor pode realizar a mediação de diversas maneiras, bem como propor várias formas de avaliação.

Atividades imaginativas no fórum



São atividades que trabalham com as capacidades abstrativas e especulativas dos alunos. Ideais para exercícios envolventes e instigantes amparados no jogo das relações colaborativas no ambiente, principalmente quando coloca em cena a vivência dos alunos com as redes sociais e mecanismos de interação

Exemplos de atividades

Atividades com áudio, vídeo, *links* com entrevistas, filmagens; mídias com montagens dos próprios atores educacionais, como edições de aulas, práticas, experimentos e outros que incentivem o emprego das capacidades criativas;

Espaço para construção imaginativa a partir de elementos das redes sociais, como a síntese de determinado conteúdo restrita aos caracteres do *twitter* (140) e com a ‘linguagem da internet’.



Numa construção coletiva visando trabalhos criativos, o fórum pode ser organizado de maneira aberta, onde qualquer aluno ou o próprio professor pode iniciar uma discussão a qualquer tempo. Quando o professor quiser definir um tema para ser construído colaborativamente, o fórum de discussão simples também pode ser usado.

Atividades ilustrativas do fórum



Essas atividades são ideias como complementares para aulas presenciais, onde se pode tanto optar por exercícios que ilustrem e descrevam os conteúdos trabalhados em aula, como também conceber releituras dos conteúdos, pelo manuseio dos mecanismos da internet dos alunos.

Exemplos de atividades

- Atividades que contextualizem e dialoguem com registros fotográficos de experimentos, exemplos ou de outras capturas imagéticas do real;
- Atividades que utilizem charges, ilustrações e montagens lúdicas.



Essas atividades são ideais para novas construções e reconstruções dos conteúdos desenvolvidos pelo professor. Por essa ótica, fotos e imagens trabalham como mecanismos propulsores de discussão: registros de experimentos, imagens de objetos a serem estudados, enfim, uma gama de opções para se trabalhar no contexto virtual.

Atividades conceituais no fórum



Essas atividades visam espaços para construção de textos voltados à conceituação, com linguagem objetiva e organizada. Buscam aqueles eventos descritivos e metodológicos de aprendizagem científica, também importante num processo de ensino-aprendizagem.

Exemplos de atividades

- Espaços para conceituação, descrição e formalismo dos conteúdos trabalhados no componente curricular: textos, resenhas e resumos científicos, análises, exercícios de aprendizagem voltados à prova, curriculares, metodológicos, objetivos.



São atividades ideais para se trabalhar no fórum de perguntas e respostas, onde o aluno não poderá ver as postagens dos colegas antes de fazer a sua. Assim, constrói um texto inédito e individualmente. Obviamente, essas atividades também podem ser trabalhadas em grupos. O leque de opções é variado.

Chat

- 1 – Acionar o botão ‘ativar edição’, localizado no topo da página, à direita;
- 2 – Escolher a atividade chat no menu ‘adicionar atividade ou recurso’;
- 3 – Preencher o campo com o nome do chat proposto;
- 4 – Descrever para os alunos as orientações da proposta de chat;
- 5 – Escolher data e hora para o chat (podem-se ser escolhidos dias e horários fixos);
- 6 – Dividir a turma em grupos de chats: separados, visíveis ou nenhum grupo;
- 7 – Salvar e voltar para o curso ou salvar e visualizar o resultado.

The screenshot shows the configuration interface for a chat activity. It includes the following elements:

- 1**: A gear icon for 'Editar configurações' (Edit settings) at the top right.
- 2**: A '+ Adicionar uma atividade ou recurso' (Add an activity or resource) button.
- 3**: A text input field for 'Nome desta sala' (Name of this room).
- 4**: A text area for 'Descrição' (Description) with a rich text editor toolbar.
- 5**: A date and time selection section for 'Sessões de chat' (Chat sessions), showing 'Data do próximo chat' (Next chat date) as 1 May 2017 at 14:45.
- 6**: A dropdown menu for 'Configurações comuns de módulos' (Common module configurations) with options: 'Nenhum grupo' (No group), 'Nenhum grupo' (No group), 'Grupos separados' (Separate groups), and 'Grupos visíveis' (Visible groups).
- 7**: Two green buttons at the bottom right: 'Salvar e voltar ao curso' (Save and return to course) and 'Salvar e mostrar' (Save and show).

Descrição do chat

O chat permite que os participantes possam conversar em tempo real. A forma do chat pode ser fechada, possuindo algumas restrições, como separação de grupos e registro de conversas inacessível para os alunos; pode também ter uma forma aberta, onde não existam restrições de acesso, nem divisões por grupos. O chat pode ser programado para diversas datas, como pode ser espontâneo, a partir de alguma necessidade da turma. Seu uso pode ser definido pelas instruções do professor, como pode ser indefinido e ter somente a definição temática pelo professor. É possível organizar atividades que utilizem a linguagem formal e técnica com um discurso objetivo voltado para a conceituação, como também atividades que visem um trato mais informal com a linguagem usual dos jovens, que sejam subjetivas e voltadas para a elucidação dos conteúdos. A relação no chat pode ser entre professor e aluno, e coletiva entre grupos de alunos ou entre a turma toda. Abaixo, a síntese dessas descrições.

Chat	Característica apolínea	Característica dionisíaca
Forma	Fechada	Aberta
Método	Programado	Eventual
Uso	Instrucional Definido	Temático Indefinido
Mecanismo	Textual Linguagem técnica	Codificada Linguagem informal
Relação	Professor x aluno	Coletiva Grupos
Discurso	Objetivo Voltado para a conceituação	Subjetivo Voltado para a elucidação

Síntese das configurações do chat

	Quando o professor...	Deve escolher a opção...
	...quiser que os encontros se repitam periodicamente,	...apropriada em 'repetir sessões'.
	...quiser que os alunos tenham acesso aos registros dos encontros realizados,	...referente ao tempo em que esses registros ficarão disponíveis, acessando o menu 'salvar as sessões encerradas'.
	...quiser que o acesso aos registros gravados seja aberto a todos os alunos,	...'sim' no menu 'todos podem ver as sessões encerradas'.
	...quiser que os estudantes sejam separados em grupos durante os chats,	...eleja uma das opções (grupos separados ou grupos visíveis) no menu 'modalidade grupo'.
	...quiser que os alunos de um grupo não visualizem nem participem das discussões de outro grupo,	...escolha a opção 'grupos separados' no menu 'modalidade grupo'.
	...quiser que os alunos de um grupo visualizem, mas não participem das discussões de outro grupo,	...opte pela opção 'grupos visíveis' no menu 'modalidade grupo'.

Desenvolvendo o chat

Atividades elucidativas no chat



São atividades com vantagens pedagógicas em sua apropriação, uma vez que são desenvolvidos momentos em que os alunos são e sentem-se (co)responsáveis pelo desenrolar das atividades ou das aulas, com estímulos diferentes dos que geralmente têm na aula presencial.

Exemplos de atividades

- Espaço para exercícios de hermenêutica, com orientações, esclarecimentos, discussões;
- Espaço para interação com monitores: desvelamento do sentido com explicações, dúvidas, reforços e outros;
- Espaço para interdisciplinaridade, com diálogos e intervenções com convidados externos, professores, tutores, ex-alunos, palestrantes;
- Espaço para o discurso dos alunos, seus conhecimentos já construídos, suas condições, suas vivências, contextualizando com os conteúdos programáticos.



O estímulo desse tipo de atividade possibilita um espaço onde o aluno é receptor e emissor, fomentando diversas ações pedagógicas a partir de discussões, relatos, debates, questionamentos e agenciamentos vários no ambiente síncrono *online*.

Atividades imaginativas no chat



São atividades que trabalham com uma linguagem voltada para a interação cotidiana, na instantaneidade do síncrono, sendo efetiva atividade tanto como suplemento para os componentes curriculares presenciais, quanto para uma construção do saber arraigada na prática cotidiana dos alunos.

Exemplos de atividades

- Espaço para bate-papo informal sobre a temática do componente curricular em horários determinados;
- Espaço para sugestões dos alunos incentivando a capacidade criativa e abstrativa;
- Atividades atenciosas com ação e reação dos alunos, suas construções cognitivas em ato.



São atividades que propiciam o envolvimento dos alunos numa participação genuína, já que se trata de mecanismo rotineiro para eles. Quando incentivado e mediado de maneira que torne as interações cativantes, é uma ótima atividade para incrementar o processo de ensino-aprendizagem.

Atividades conceituais no chat



Essas atividades visam espaços para construção paralela a outras atividades como, por exemplo, um texto sendo escrito coletivamente na wiki. Com o chat, é possível estabelecer um espaço de diálogo e acompanhamento das construções.

Exemplos de atividades

- Espaço de apoio para debates sobre trabalhos acadêmicos e científicos feitos em grupo ou individualmente em outra ferramenta de atividade.



Essas atividades são mais bem desenvolvidas se a turma for dividida em grupos, onde as argumentações e as trocas entre os colegas, a partir de uma interação e colaboração objetivas, estabelecem as condições para construções participativas.

Este instrucional, longe de compreender o todo de possibilidades a serem trabalhadas no universo do MOODLE, busca ser aporte de opções, visando um enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias. Trata-se de um desenho que contempla as potencialidades das atividades do ambiente, incentivando a apropriação de mecanismos mediadores, processos, materiais e demais elementos que possam ser colocados à disposição de estudantes, docentes e tutores no cenário educacional. Compreende, assim, uma produção específica de caráter pedagógico, de suporte tecnológico, que pode ser utilizado e adaptado conforme as necessidades e exigências dos professores que optarem por sua apropriação.

As imagens utilizadas nesse trabalho são projetadas e disponibilizadas gratuitamente por D3images – Freepik.com

