



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC**

EMANUEL DO ROSÁRIO SANTOS NONATO.

A Formação do Hiperleitor:
*características do processo de desenvolvimento da autonomia e
emancipação crítica do aluno-hiperleitor.*

Salvador/BA
2006

EMANUEL DO ROSÁRIO SANTOS NONATO

A Formação do Hiperleitor:
*características do processo de desenvolvimento da autonomia
e emancipação crítica do aluno-hiperleitor.*

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Contemporaneidade – Curso de Mestrado – do Departamento de Educação – Campus I – da Universidade do Estado da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta.

Salvador/BA
2006

EMANUEL DO ROSÁRIO SANTOS NONATO

A Formação do Hiperleitor:
*características do processo de desenvolvimento da autonomia e
emancipação crítica do aluno-hiperleitor.*

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Contemporaneidade – Curso de Mestrado – do Departamento de Educação – Campus I – da Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em 8 de setembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA/UFBA-UNIVERSITÉ LAVAL
Orientador
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. ARNAUD SOARES LIMA JÚNIOR/UFBA
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA/PENNSYLVANIA STATE UNIVERSTIY
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. DUARTE JOSÉ VASCONCELOS DA COSTA PEREIRA/EAST ANGLIA UNIVERSITY
Universidade do Porto

Dedico este trabalho

A todos os que militam diuturnamente em Educação, dedicam suas vidas a essa que consideramos a *ars artium*, enfrentando todas as dificuldades de ordem pedagógica e financeira, e que continuam imbuídos do intuito de formar e informar a juventude. Que possam encontrar neste trabalho um instrumento útil ao seu labor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor e fonte da vida, sob cujo olhar tenho militado todos estes anos na busca constante de construir um mundo mais justo e mais fraterno, mediante as duras lides pedagógicas, desde o dia em que abracei o magistério como vocação;

A meus familiares e amigos que, partilhando a caminhada de cada dia, foram alento e lenitivo nos momentos mais difíceis;

Ao Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta, nosso orientador, que com interesse, desvelo e competência singulares acompanhou este trabalho;

Aos Professores Dr. Duarte José Vasconcelos da Costa Pereira, Dr. Edivaldo Machado Boaventura, Dr. Arnaud Soares Lima Júnior e Dr^a. Lynn Rosalina Gama Alves por aceitar avaliar este trabalho e pelas críticas com que contribuíram para se chegasse ao presente resultado;

Aos professores e alunos da Linha de Pesquisa Educação, Currículo, Formação de Professores e Tecnologias Inteligentes que, com incomparável carinho, ultrapassaram os limites formais de um grupo com afinidades acadêmicas para se transmutar em companheiros na construção desta realidade;

A todos os professores do curso que, no exercício do múnus profissional do magistério, souberam sinalizar concretamente para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia intelectual;

À Professora Anáris Feirense por sua gentileza e auxílio prestimoso.

A todos colegas do Mestrado que, partilhando as adversidades do dia-a-dia acadêmico, foram inesquecíveis companheiros de caminhada;

A todos os funcionários da Universidade do Estado da Bahia pelo atendimento sempre pronto e gentil;

Ao Instituto Social da Bahia que possibilitou este trabalho de pesquisa e aos colegas professores-regentes sem cuja colaboração este trabalho redundaria impraticável;

Aos professores e estagiários do Departamento de Informática Educacional do Instituto Social da Bahia cujo acolhimento e apoio irrestrito viabilizaram a execução desta pesquisa;

Aos alunos da oitava série do Instituto Social da Bahia, sem cuja disponibilidade e colaboração todo o esforço teórico teria redundado nulo.

*“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta,
sem interesse pela resposta pobre ou terrível que lhe deres:
trouxeste a chave?”*

Carlos Drummond de Andrade.

RESUMO

Compreendo a necessidade do estabelecimento de bases conceituais para a hiperleitura e a definição da natureza mesma desse procedimento em contraposição à leitura tradicional, este estudo investiga o processo de formação de hiperleitores, elegendo maturidade, autonomia e criticidade como categorias fundantes para a compreensão desse processo. Este estudo dialoga de com Bakhtin, Vigotski, Freire, Castells, Gramsci, Landow e Marcuschi na construção de um arcabouço teórico que dá conta do fenômeno estudado, a formação do hiperleitor, e de suas áreas de contato imediato: hipertexto e hiperleitura. Seu *locus* de pesquisa se circunscreve à última série do ensino fundamental, a oitava série na estrutura educacional brasileira, do Instituto Social da Bahia e seu objeto de estudo às práticas formativas empreendidas no Instituto Social da Bahia pelo Departamento de Informática Educacional em parceria com as demais instâncias da instituição pesquisada. Do ponto de vista metodológico, os alunos da oitava série do ensino fundamental foram escolhidos como sujeitos de pesquisa por representarem o resultado de um processo formativo que começa nas séries iniciais. A pesquisa objetiva desvelar, com base na análise dos procedimentos de formação de hiperleitores detectados na instituição pesquisada, a natureza dialética da hiperleitura, mediante uma compreensão dialógica da hipertextualidade e a demonstração do processo assistemático de formação de hiperleitores, fruto da convergência entre leitura e hiperleitura no que concerne à construção do conhecimento, afastando-se apenas no que tange ao modo de navegação. Da pesquisa depreende-se a interação absoluta entre formação de leitores e hiperleitores e a inexistência de alguma distinção entre essas categorias que vá além do modo de navegação a partir da constatação da inexistência de procedimentos formativos distintos.

Palavras-chave: hipertexto, hiperleitura e formação do hiperleitor.

ABSTRACT

This research is about the formation process of hyper-readers taking maturity, autonomy and criticism as categories of analysis in order to understand such process due to the necessity of establishing conceptual bases for hyper-reading and the definition of its nature in opposition to traditional reading. This research dialogs with Bakhtin, Vygotsky, Freire, Gramsci, Landow and Marcuschi in order to build a theoretical analysis of this phenomenon, the formation of hyper-readers, and of its neighbouring areas: hypertext and hyper-reading. Its *locus* is the last series of high school, the eighth grade according to Brazilian educational structure, in the Instituto Social da Bahia and its object of study is circumscribe to the formative practices that are accomplished within the Department of Educational Informatics and with partnership with other instances of the institution. Under a methodologically point of view, the students were chosen as subjects of this research because they could present the results of a formative process that begins early in the school. This research is supposed to reveal, based on the analysis of the procedures of hyper-readers formation detected in the institution, the dialectical nature of hiper-reading, due to a dialogical comprehension of hypertext and the demonstration of the non-systematic process of hyper-readers formation, a clear result of the convergence between reading and hyper-reading in relation to knowledge construction, except in relation to the navigational mode. This research reveals the absolute interaction between the processes of readers and hyper-readers and the inexistence of any distinction between these categories beyond the navigational mode, after the verification of the inexistence of distinctive formative procedures.

Key words: hypertext, hyper-reading and formation of the hyper-reader.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Acesso doméstico discente à internet	146
Gráfico 02: Acesso doméstico à internet dos alunos da 8ª série	147
Gráfico 03: Tempo diário de acesso doméstico discente à internet	148
Gráfico 04: Tempo diário de acesso doméstico à internet dos alunos da 8ª série	148
Gráfico 05: Faixa etária dos sujeitos discentes	149
Gráfico 06: Série de ingresso no ISBA	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Hiperleitura supõe	130
Tabela 02: Desenvolvimento das habilidades hiperleitoras	131
Tabela 03: Procedimentos de Aferição das Habilidades Hiperleitoras	131
Tabela 04: Procedimentos de Aferição do Processo de Formação de Hiperleitores	132
Tabela 05: Relação de Fontes da Pesquisa	133
Tabela 06: Sujeitos da Pesquisa	134
Tabela 07: Contribuição das fontes de pesquisa	136
Tabela 08: Relação instrumentos <i>versus</i> categorias	140
Tabela 09: Critérios para análises dos dados	143
Tabela 10: Resultados da análise documental	155
Tabela 11: Dados de produção hiperleitora da população discente pesquisada	159
Tabela 12: Condicionantes do desenvolvimento da hiperleitura	162
Tabela 13: Dados de navegabilidade	164
Tabela 14: Criticidade na construção textual a partir de hipertextos	165
Tabela 15: Síntese dos dados coletados	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Estrutura da dissertação	20
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELAM – Conselho Episcopal Latino-Americano;
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil;
DIE – Departamento de Informática Educacional;
DLP – Departamento de Língua Portuguesa;
FCM – Filhas do Coração de Maria;
FSBA – Faculdade Social da Bahia;
IE – Informática Educacional;
ISBA – Instituto Social da Bahia;
LP – Língua Portuguesa;
MEC – Ministério da Educação;
SJ – Companhia de Jesus;
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação;

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. Da fundamentação teórica	17
1.2. Do problema e objeto de pesquisa	18
1.3. Dos objetivos, questões norteadoras e hipóteses de pesquisa	19
1.4. Do campo empírico	20
1.5. Da estrutura da dissertação	20
2. HIPERTEXTUALIDADE E HIPERLEITURA	25
2.1. Por um conceito de hiperleitura	27
2.2. O Hipertexto: dinâmica e propriedades da produção sobre substrato virtual	31
2.3. Leitura <i>versus</i> Hiperleitura: binômio ou dicotomia?	45
2.3.1. Hiperleitura a partir de Vigotski, Leont'ev e Bakhtin	53
2.3.1.1. Uma perspectiva vigotskiana	53
2.3.1.2. Uma perspectiva leont'eviana	58
2.3.1.3. Uma perspectiva bakhtiniana	60
3. A FORMAÇÃO DO HIPERLEITOR	73
3.1. O Capitalismo e o controle dos meios tecnológicos	75
3.2. Autonomia e Criticidade: características de um hiperleitor maduro	83
3.3. O percurso da autonomia: constituição dos mecanismos garantidores da hiperleitura ..	88
4. A HIPERLEITURA NO ISBA	109
4.1. ISBA: o contexto da pesquisa	110

4.2. Práticas e possibilidades de Hiperleitura no ISBA	115
4.3. Práticas de hiperleitura no ISBA: construindo autorias e significações	120
4.4. Metodologia de trabalho: um estudo de caso	123
4.4.1. Definição e estudo do campo de pesquisa	129
4.4.2. Categorias estudadas	130
4.4.3. Estudo das fontes	133
4.4.4. Ferramentas de pesquisa	137
4.4.5. Aplicação dos instrumentos de coleta de dados	141
4.4.6. Reflexão sobre a análise dos dados	142
5. ANÁLISE DOS DADOS	145
5.1. Uma visão geral do público alvo	145
5.1.1. Tipo de acesso discente à web	146
5.1.2. Tempo de uso da rede pelos discentes	147
5.2. Uma visão geral dos sujeitos pesquisados (amostragem)	149
5.3. Proposta institucional de abordagem tecnológica	151
5.4. Interações entre estudos de Linguagem e TIC no ISBA	152
5.5. Abordagem teórica de hipertexto e hiperleitura no ISBA	155
5.6. Procedimentos de formação de hiperleitores	156
5.7. Produção hiperleitora da população discentes	159
5.8. Maturidade, autonomia e criticidade hiperleitoras	162
5.8.1. Maturidade e autonomia hiperleituras	162

5.8.2. Criticidade hiperleitória	165
5.9. Categorias levantadas <i>versus</i> dados recolhidos	167
5.10. Habilidade de navegação e formação de hiperleitores	169
5.10.1. Proposta de abordagem de formação de hiperleitores	170
5.10.2. Desenvolvimento de habilidades navegacionais	171
6. CONCLUSÃO	174
6.1. Conformação teórica das categorias estudadas	174
6.2. Confirmação das hipóteses	176
6.3. Alterações nos procedimentos de pesquisa	177
6.4. Desdobramentos futuros	179
7. REFERÊNCIAS	182
8. ANEXOS	193

1. INTRODUÇÃO

No contexto dos movimentos dialéticos que enfeixam os processos de desenvolvimento da ciência e da técnica na Contemporaneidade, impõem-se a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC – na dinâmica educacional em função do lugar que elas ocupam na fase atual do sistema capitalista e, como que em um desdobramento necessário desse processo, a discussão de suas implicações no processo ensino-aprendizagem porquanto inegáveis.

Nesta perspectiva, a comunidade acadêmica tem se debruçado sobre as questões que perpassam o binômio TIC/Educação, notadamente no que concerne à hipertextualidade e todas as suas potencialidades, no afã de compreender as implicações concretas da utilização crescente dessas ferramentas tecnológicas e seus desdobramentos possíveis no âmbito da práxis dos sujeitos engajados na Educação. Consciente da necessidade de se aprofundar essas discussões e de se investigar a práxis que gera a própria necessidade de utilização das TIC e que se segue à sua inserção no ambiente escolar, este trabalho quer se inscrever como uma contribuição nesse esforço intelectual no sentido de desvelar as intrincadas relações entre TIC e Educação, acentuadamente no que concerne à hipertextualidade e à hiperleitura no ambiente escolar, seus processos de desenvolvimento e apropriação.

Nascido do interesse do pesquisador nas questões relativas ao processo de aquisição da habilidade leitora, de constituição da autonomia e emancipação crítica do *sujeito-leitor* e conseqüente execução dessa habilidade na construção dialógica de sentidos, este estudo foi ganhando corpo ao se perceber as lacunas teóricas ainda existentes no que tange à compreensão das interações concretas que emergem em ambiente informacional no âmbito da leitura e quanto elas interferem nessa habilidade fundamental para sociedades grafocêntricas.

A conformação do objeto de pesquisa que suscita este estudo, a bem da verdade, foi se dando em processo, isto é, o objeto foi se delineando mais nitidamente paulatinamente, ao tempo em que se fazia a revisão de literatura a respeito de leitura, TIC, hipertexto, dialogia, Capitalismo, Informacionalismo e temas correlatos que, a juízo do autor e do orientador, poderiam ajudar na compreensão do objeto ainda difuso ou que emergiam da necessidade

tanto de desvelar facetas ainda obscuras do objeto quanto de aprofundar a investigação das pistas que se delineavam. Desta forma, a revisão de literatura se constituiu também em momento de constituição teórica do objeto de estudo, mediante uma percepção mais clara se sua profundidade e de seus desdobramentos, bem como do inevitável recorte daqueles aspectos que, embora componentes do fenômeno pesquisado, não caberiam na proposta de pesquisa que se leva a público com este documento.

1.1. DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro passo para a consecução desta pesquisa foi, portanto, a elaboração de um aparato teórico que desse conta da gama de questões a serem discutidas nesta pesquisa, tanto como categorias principais de análise, quanto como questões subsidiárias que emergiriam necessariamente de uma discussão desta monta.

Por conseguinte, tornou-se prioritário o levantamento de uma gama de autores que pudessem constituir um arcabouço teórico capaz de sustentar a discussão que se ia conformando. Já aí se revelava a concepção de ciência e de método científico que iria se desenhar ao longo do percurso de estudo: a abordagem praxiológica. A certeza de que o homem, por sua natureza histórica, é incapaz de se isolar das inter-influências que inapelavelmente concorrem na conformação do posicionamento de cada sujeito diante da realidade circundante, transformando a absoluta neutralidade científica em uma falácia, levou o pesquisador a optar por um projeto muito mais exequível: uma abordagem científica que, abrindo mão da pseudo-neutralidade, encarna a honestidade científica, na medida em que se coloca claramente de seu lugar histórico para interagir com os sujeitos de pesquisa.

Consoante essa consciência, alguns autores se constituíram em fundamentos deste trabalho, tanto na medida em que seus postulados são abraçados como pertinentes, quanto na medida em que seus postulados sejam rejeitados e usados como contraponto da argumentação que se quer defendida neste estudo.

Assim, pode-se dizer que Paulo Freire (1977; 2003a; 2003b; 2004), Lev Semenovitch Vigostski (2000; 2003), Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (2002a; 2002b; 2002c; 2003; 2004), Alexei Nikolsivevich Leont'ev (2000; 200-?), David Jonassen (1996; 1999), Manuel Castells

(2002; 2005), István Mészáros (2002), Antonio Gramsci (1979; 1989; 2002), Luiz Antônio Marcuschi (2000; 2004; 2005) e George Landow (1995; 1997), embora com algumas ressalvas, foram fundamentais para a construção da teoria com a qual se empreendeu a pesquisa empírica, ao passo em que Espen J. Aarseth (1995), Roger Chartier (1998; 1999; 2001; 2002), Jean François Lyotard (2002), Noam Chomsky (1976) e, em certa medida, Pierre Lévy (1993; 1998; 1999; 2000) contribuíram de forma acentuada para este estudo por oferecer ao pesquisador a oportunidade de, opondo-se a uma construção teórica divergente, estruturar as opções teóricas que se queria fazer neste estudo com maior afinco, dada a envergadura intelectual dos autores cujas teorias são refutadas neste trabalho¹.

1.2. DO PROBLEMA E OBJETO DE PESQUISA

Consoante o processo denunciado nos termos precedentes, emerge o problema de pesquisa que preside esta investigação, qual seja buscar entender como os alunos se constituem em hiperleitores, como se dão os processos de desenvolvimento das habilidades de hiperleitura no Instituto Social da Bahia – ISBA – e como essa instituição escolar interfere nesse processo.

Conquanto o problema de pesquisa que gerou esse estudo tenha se delineado ao longo do processo de revisão de literatura e, mesmo na fase da pesquisa de campo, alguns ajustes e recortes tenham sido promovidos, ele percorreu um percurso mais ou menos estável ao longo dos mais de dois anos de estudo durante os quais esse objeto mereceu especial atenção do pesquisador.

Compreendendo a necessidade de se analisar mais detidamente o problema da leitura sobre substrato hipertextual e as relações do leitor com o hipertexto, foi-se pouco a pouco desvelando a conformação do objeto de pesquisa que estaria no centro deste estudo, na

¹ Optou-se, neste trabalho, por manter o texto dos autores com os quais se dialoga na língua original em que foram escritos, exceto quando consultado em uma obra já traduzida para o vernáculo, adicionando-se uma nota de rodapé com uma tradução livre da lavra do autor. Esta opção visa, por um lado, preservar a integridade do texto original, poupando-lhe das alterações irrecorrivelmente advindas da tradução, e, por outro lado, garantir a acessibilidade dos leitores à integridade do texto dissertativo em vernáculo. Embora haja clara orientação da ABNT no sentido da tradução de citações no corpo do texto, preferiu-se aqui a preservação do texto original, quando utilizado, por se compreender que a versão do autor deste estudo já seria sua leitura do autor citado, o que de algum modo macula a integridade e a independência do pensamento com o qual se quer dialogar.

medida em que se foram acentuando seus contornos teóricos na revisão de literatura. Assim, o processo de formação do hiperleitor se foi clareando como o objeto de estudo desta pesquisa. Por seu turno, as vacâncias, incongruências, discrepâncias ou inconsistências conceituais a respeito do objeto paulatinamente descobertas na revisão de literatura foram dando formato ao problema que norteou o processo de pesquisa: como se dá o processo de desenvolvimento das habilidades de hiperleitura no ISBA? Como os alunos se constituem em hiperleitores e como a instituição escolar interfere nesse processo?

A partir de uma compreensão mais precisa desses elementos problematizadores, foram-se configurando os objetivos, as questões norteadoras, as hipóteses de pesquisa e a metodologia que orientam este estudo e que se vão paulatinamente desvelando ao longo deste trabalho dissertativo.

1.3. DOS OBJETIVOS, QUESTÕES NORTEADORAS E HIPÓTESES DE PESQUISA

À guisa de objetivo, pode-se afirmar que este estudo objetiva analisar o processo de formação do hiperleitor no âmbito da educação formal, identificando os elementos que viabilizam a autoconstituição do aluno enquanto *ser-hiperleitor* maduro, autônomo e competente. Nele, por conseguinte, impõe-se sobremaneira uma análise da práxis social na qual se processam os fenômenos estudados.

Consoante este objetivo, o estudo se destina a levantar dados empíricos com os quais se possa sustentar uma teoria que dê conta do processo de constituição da autonomia e maturidade discente, na tentativa de suprir a vacância teórica identificada em relação ao objeto e que, de certa forma, justifica esta pesquisa.

No que tange às questões norteadoras, esta pesquisa se orientou por duas questões que, intimamente ligadas às hipóteses e nascidas das vacâncias teóricas detectadas na contextualização teórica, sinalizaram o caminho a ser trilhado. Concretamente, constituiu-se em norte desta pesquisa a busca por responder a estas duas indagações: 1. Que é hiperleitura e

como diferenciá-la da leitura convencional? 2. Como formar hiperleitores autônomos, maduros e críticos? Dessas indagações procedem o método e o recorte do objeto.

Desdobradas das questões norteadoras supracitadas, elencaram-se quatro hipóteses a partir das quais se processou a coleta e a análise dos dados, consoante demonstrado no capítulo terceiro que caracteriza o *locus* da pesquisa e versa sobre a metodologia empregada. Essas hipóteses, nascidas de uma compreensão *a priori* do fato a ser estudado e do aparato teórico que contextualiza a pesquisa, sistematizam a pesquisa na medida em que dão conformação clara e prática aos objetivos e orientam as conclusões, se bem que apenas na qualidade de parâmetros, posto que a análise de dados as poderia confirmar ou refutar.

1.4. DO CAMPO EMPÍRICO

O *locus* desta pesquisa é o ISBA, conforme já patenteado acima. Ele foi escolhido em função de possibilitar a eliminação de variantes prejudiciais ao estudo e da necessidade de se criar um ambiente propício ao estudo: as características institucionais e pedagógicas da escola eliminam a necessidade de um estudo experimental propriamente dito, na medida em que não se precisou criar a situação necessária à pesquisa, o experimento, mas utilizou a realidade concreta dos sujeitos.

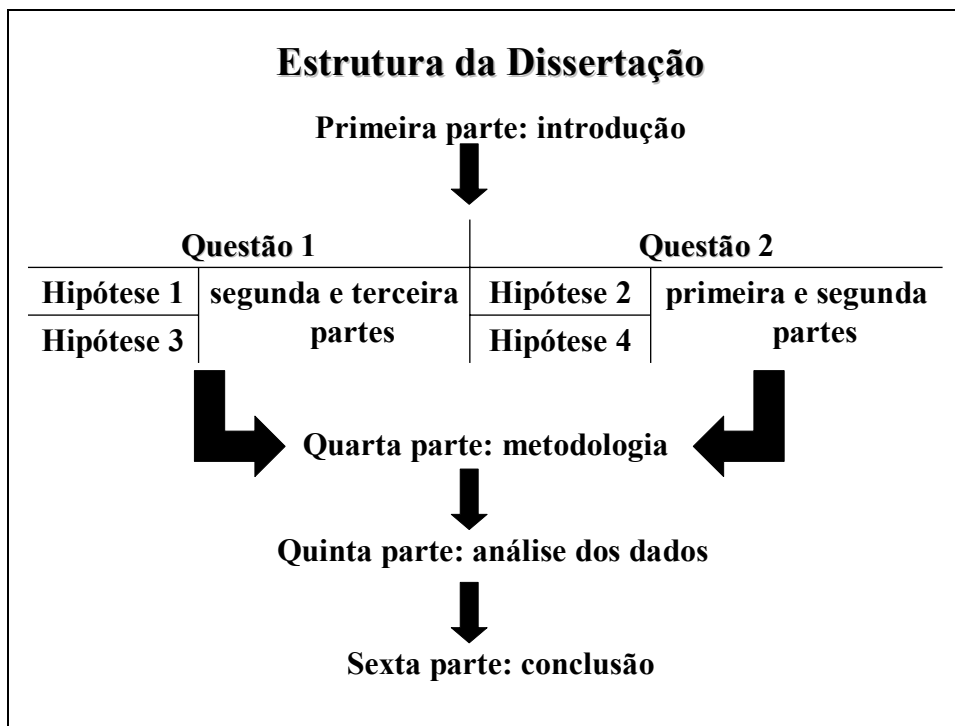
Isto posto, essas características justificam tanto a escolha de uma abordagem semi-experimental e praxiológica, na medida em que se recolhem os dados do processo pedagógico concretamente executado no ISBA e não se cria uma situação “artificial” de pesquisa, quanto a própria escolha da instituição dada como campo empírico.

1.5. DA ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi estruturada em duas secções teóricas, uma secção metodológica e uma secção de análise dos dados coletados no campo empírico. Assim estruturada, ela como que desvela o próprio processo de pesquisa, posto que suas etapas se constituíssem de

contextualização, pesquisa de campo e análise dos dados, conforme se desvela na figura abaixo:

Figura 01:



Na segunda parte, procurou-se problematizar os conceitos de hipertexto e hipertextualidade com o escopo de delinear a compreensão que deles se tem neste trabalho e assim, ao tempo em que se julga contribuir para a discussão teórica desses temas, quer-se clarear a concepção que deles se tem neste estudo e, assim, instrumentalizar o pesquisador na sua intervenção no campo empírico e possibilitar a consecução dos objetivos propostos.

Na terceira parte, visita-se a literatura concernente à formação de leitor e hiperleitor, analisando as relações entre o Capitalismo e o controle dos meios tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea, bem como firmar três conceitos fundamentais para este trabalho, quais sejam o conceito de autonomia, criticidade e maturidade hiperleitora. Além disso, nesse capítulo se faz uma reflexão teórica acerca do percurso de construção discente da autonomia, da criticidade e da maturidade hiperleitora como mecanismos garantidores da hiperleitura enquanto tal. Assim, nesse ponto da dissertação, busca-se situar o problema de pesquisa no âmbito conceitual que se buscará verificar na prova empírica.

Na quarta parte, empreende-se o esforço de situar histórica e socialmente o *locus* de pesquisa, no intuito de demonstrar tanto a propriedade da escolha do campo empírico, porquanto detentor de características tais que viabilizaram a pesquisa, quanto os desdobramentos inevitáveis advindos dessa opção, posto que a escolha do campo empírico marca indelevelmente tanto o pesquisador quanto o objeto pesquisado, posto que não existem sem contexto. De certa forma, já a escolha do campo empírico permite antever tanto as concepções teórico-metodológicas do pesquisador quanto à escolha concreta da metodologia, conquanto ela seja determinada pela natureza do objeto e o objeto é marcado por seu contexto.

Na mesma secção se encontra a descrição tanto da concepção praxiológica de ciência e de pesquisa científica que subsidia este estudo quanto do percurso metodológico mediante o qual se foi possível levantar os dados analisados no capítulo IV. Importa, por isso mesmo, desde já salientar que esta pesquisa se constituiu em um estudo de caso com amostra probabilista e abordagem praxiológica. Na metodologia, busca-se pontuar claramente as opções teórico-metodológicas feitas e suas implicações práticas no que tange ao processo de pesquisa empreendido.

Compreendo que o estabelecimento de fundamentos teóricos claros contribui acentuadamente para a pesquisa de campo, na medida em que coloca o pesquisador em bases sólidas e explícitas a partir das quais possa abordar o objeto em estudo, não obstante as reordenações que o processo de interação com o campo de pesquisa não raro provocam, objetivou-se, nesta pesquisa, demarcar os pressupostos teóricos mediante os quais se recortou o objeto, levantaram-se os dados e procedeu-se a sua análise, em consonância mesmo com a compreensão de dialogia que se propõe neste estudo. Se se postula a ideologicidade do signo lingüístico e a incapacidade de se conceber qualquer relação humana privada dessa característica, também a pesquisa científica não pode fugir a essa lógica.

Assim, a pretensa neutralidade científica redundaria ficcional, restando aos que militam na ciência, acentuadamente nas ciências que investigam as relações humanas dialéticas por natureza, refugiar-se na assunção da própria coloração ideológica, do próprio viés teórico, da própria filiação conceitual, como instrumento e garantia da honestidade e neutralidade subjetiva da pesquisa empírica ensejada.

Na quinta secção, os dados levantados na pesquisa de campo, segundo a metodologia explicada na secção imediatamente precedente, são analisados à luz dos pressupostos teóricos postulados na segunda e terceira parte deste estudo. Na análise dos dados, quer-se apresentar o fundamento empírico para as conclusões a que este trabalho chega, emprestando-lhe validade científica na busca por contribuir para a compreensão dos fenômenos estudados, e com as quais se quer participar do largo diálogo acadêmico com que se está construindo a compreensão dos fenômenos que se tem revelado a partir de uma inserção mais contundente das TIC no ambiente escolar, muito em função do lugar que essas tecnologias vêm ocupando no cenário social mais amplo.

Na análise dos dados, buscou-se tratar estatisticamente os dados recolhidos na pesquisa de campo, bem como interpretá-los à luz dos pressupostos teóricos elencados e das hipóteses de pesquisa levantadas. O tratamento estatístico possibilita uma visão geral das fontes de dados, ao menos no seu aspecto quantitativo, enquanto a análise desses dados permite desvelar as informações que se escondem por trás desses dados crus, na medida em que são contrapostos tanto ao aparato teórico quanto às hipóteses levantadas.

Dessa forma, o quarto capítulo quer revelar o desdobramento empírico das discussões teóricas levantadas ao longo dos dois primeiros capítulos, na busca por sistematizar conclusões a respeito de cada uma das categorias estudadas e contrapor aos dados levantados as hipóteses deste estudo, mecanismo pelo qual se quer chegar a conclusões cientificamente válidas.

A secção posterior se destina a revelar as conclusões que, de certa forma, já se insinuam no tópico anterior e dar um termo, ainda que provisório, a este estudo, abrindo-o conseqüentemente a todos os possíveis desdobramentos e contestações que dele se possam fazer, dentro da dialética que é própria da ciência e da compreensão de que toda verdade científica é, em função mesmo de sua natureza científica, provisória e precária.

Ao longo desta dissertação, todavia, vão se manifestando concepções de ciência, de método, de linguagem, de tecnologia e de educação que podem suscitar um debate muito frutuoso para a comunidade científica. Para além das conclusões a que objetivamente se chega neste estudo, sua grande contribuição para a academia quer ser a adição de mais uma voz no universo polifônico dentro do qual se vão paulatinamente consolidando os conceitos que este texto se propõe a discutir.

De mais a mais, a dialética da história se reproduz inexoravelmente na dialética da ciência, e as concepções hegemônicas, um dia emergentes, tendem a ceder eventualmente seu espaço de hegemonia para outras então emergentes. Nesse sentido, esta pesquisa quer contribuir para o debate, deixando para a academia a discussão do lugar que lhe cabe na dialética da ciência.

2. HIPERTEXTUALIDADE E HIPERLEITURA

A Contemporaneidade colocou diante dos pesquisadores que se debruçam sobre os problemas da textualidade e das TIC uma dificuldade cuja superação se impõe como condição para a consecução de seus objetivos: é preciso entender como interagem os sujeitos, mediados pelas novas tecnologias da Informação e da Comunicação, na construção de suas práticas interpretativas. Dentre as muitas hipóteses que se tem levantado, este trabalho quer discutir a hipertextualidade, esse fenômeno tão antigo e ao mesmo tempo tão novo, tão fruto deste estágio da Modernidade, sob um ângulo profundamente dialético, entendendo-o não em seu aspecto técnico, mas em seu aspecto humano, dialógico, interacional, ativo.

Ao lado da análise abrangente que Manuel Castells (2002; 2005) faz das estruturas sócio-econômicas da Contemporaneidade, este trabalho repousa sobre as teorias do lingüista russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (2002a; 2002b; 2002c; 2003; 2004), do cognitivista Lev Semenovitch Vigotski (2000; 2003) e do educador brasileiro Paulo Freire (1977; 2003a; 2003b; 2004) como que sobre colunas a partir das quais se quer analisar o fenômeno da hipertextualidade em seu aspecto mais exclusivamente humano: a hiperleitura. Ler, essa atividade tão presente na vida humana nos últimos cinco mil anos parece ter se reconfigurado, ter adquirido nova feição, ou mesmo alterado completamente sua natureza, como defendem alguns, a partir do advento das TIC. Conduzindo uma análise que se baseia na dialogicidade como uma episteme que explica a existência social humana e na mediação como o meio através do qual do dialogismo imanente se materializa, este estudo quer promover uma análise sistemática do fenômeno da hiperleitura, na tentativa de estabelecer balizas conceituais que auxiliem os educadores na formação de hiperleitores e na abordagem pedagógica dos processos de hiperleitura.

Importa afirmar que

although, then, dialogism is primarily an epistemology, it is not just a theory of knowledge. Rather, it is in its essence a hybrid: dialogism exploits the nature of language as a modeling system for the nature of existence, and thus is deeply involved with linguistics; dialogism sees social and ethical values as the means by which the fundamental I/other split articulates itself in specific situations and is thus a version of axiology; and in so far as the act of perception is understood as the

patterning of a relation, it is a general aesthetic, or it is an architectonics, a science of building² (HOLQUIST, 2004, p. 33).

Nesse sentido, não se invoca o dialogismo como uma explicação pontual para o fenômeno da hipertextualidade, mas entende-se a hipertextualidade como um desdobramento, condicionado pelas circunstâncias materiais presentes neste estágio do Capitalismo, da dialogicidade inegável nas relações humanas: a existência humana sobre a terra, em interação ininterrupta entre si e com as coisas, é dialógica. A dialogia da existência material humana está inapelavelmente presa a sua condição de existência: a práxis.

Essa existência dialógica, porém, só se dá através dos mecanismos de mediação que possibilitam a interação humana. Vigotski aparece, nesse momento, como um teórico fundamental na estruturação da linha de trabalho que se delineou para esta pesquisa. A capacidade mediadora do hipertexto, sua instrumentalidade, ocupa lugar central nessa análise e serve para explicar o lugar que ele ocupa na conformação das interações nascidas do hipertexto. O hipertexto é, assim, uma ferramenta segundo a concepção vigotskiana de que

a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. [...] A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. [...] Essa análise fornece uma base sólida para que se designe o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste em os homens afetarem o seu comportamento através dos signos (VIGOTSKI, 2000, p. 70).

A função mediadora da linguagem abrange necessariamente o hipertexto, esse amálgama de linguagens, e está na base de uma análise que evidencia o caráter derivado das TIC, sua dependência das condições humanas de produção de tecnologia e de significados, isto é, sua pertinência praxiológica às condições objetivas do contexto em que surge, já que “a revolução da tecnologia da informação dependeu cultural, histórica [política, econômica] e espacialmente de um conjunto de circunstâncias muito específicas cujas características determinaram sua

² “embora, então, o dialogismo seja primariamente uma epistemologia, ele não é apenas uma teoria do conhecimento. Para além disso, ele é em sua essência um híbrido: o dialogismo explora a natureza da linguagem como um sistema modelar para a natureza da existência, e assim está profundamente envolvido com a lingüística; o dialogismo vê os valores sociais e éticos como meios através dos quais a relação fundamental eu/outro se articula em situações específicas e é, assim, uma versão da axiologia; e enquanto o ato da percepção é compreendido como modelo de um relacionamento, ele é uma estética geral, ou é uma arquitetura, uma ciência da construção”.

futura evolução” (CASTELLS, 2005, p. 99). Isto, todavia, não nega o princípio de mútua interpenetrabilidade inerente às interações segundo o qual “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VIGOTSKI, 2000, p. 73). Assim, não se trata de determinismo, mas de interação, de mediação, segundo a maneira humana de se construir as relações.

2.1. POR UM CONCEITO DE HIPERLEITURA

Dentre as demandas gestadas na Contemporaneidade, destacam-se as articulações tecnológicas no campo da linguagem que estabelecem um novo *modus* no processamento e na produção de conhecimento e informação e, dentre elas, a análise do fenômeno da hipertextualidade e de seus desdobramentos no âmbito da escola se impõe como imprescindível. Nessa perspectiva, uma análise coerente dos fenômenos sócio-econômico-político-culturais que interagem no processo de auto-construção dos sujeitos no âmbito da educação formal precisa comportar necessariamente a discussão da lógica hipertextual e de todos os recursos hipermidiáticos que compõe a práxis sócio-comunicativa da Contemporaneidade, na medida em que se busca discutir as implicações concretas das TIC na práxis pedagógica dos sujeitos – discentes e docentes – da Educação formal e suas conseqüências na formação do educando, no desenvolvimento de suas habilidades leitoras/hiperleitoras, na construção de uma subjetividade discente, madura, autônoma e crítica.

Nesse contexto, o hipertexto, enquanto tecnologia hipermidiática, se constitui enquanto elemento fundamental para a discussão das TIC na escola, porquanto ele é, muito provavelmente, a interface mais evidente e mais dinâmica da relação entre as TIC e os sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Do ponto de vista teórico, concebe-se hipertexto neste estudo seguindo a conceituação de George Landow (1997), segundo a qual

hypertext, as the term is used in this work, denotes text composed of blocks of text – what Barthes terms a *lexia* – and the electronic links that join them. The concept of hypermedia simply extends the notion of the text in hypertext by including visual information, sound, animation, and other forms of data. Since hypertext, which links one passage of verbal discourse to images, maps, diagrams, and sound as

easily as to another verbal passage, expands the notion of text beyond the solely verbal, I do not distinguish between hypertext and hypermedia. *Hypertext*³ denotes an information medium that links verbal and nonverbal information⁴ (LANDOW, 1997, p. 3).

Todavia, a mera análise da lógica hipertextual de per si, enquanto se prenda à discussão da dialética autoral e dos problemas do código e das questões da interface midiática, não responde a questões relevantes concernentes ao universo da leitura a partir de um novo suporte informacional. Por conseguinte, é nesse espaço de vacância que este trabalho quer se situar para contribuir com uma reflexão sobre a leitura do hipertexto – a hiperleitura – e seus limites, suas fronteiras, seus espaços de inter-relação ou interpenetração com a leitura sobre suporte tradicional, aqui entendido como toda a gama de suportes físicos – pergaminho, celulose, etc – sobre a qual se tem tradicionalmente depositado o texto e que não permita o concurso concomitante de múltiplas linguagens e a constituição de trilhas pessoais e irrepetíveis de constituição do texto, mediante os *links* e nós da virtualidade.

Muito embora a análise dos processos de hiperleitura pressuponha a fixação dos limites conceituais dentro dos quais se enquadra o fenômeno da hipertextualidade, esse não é o escopo central deste trabalho. Por conseguinte, não se levará a cabo neste trabalho nenhuma discussão que se centre nas questões técnicas do hipertexto eletrônico, muito menos se tentará escrutinar as características específicas da infografia ou a possibilidade de desenvolvimento de gêneros discursivos próprios ao hipertexto, posto que esta pesquisa se impõe, sobremaneira, uma análise dos procedimentos, dos percursos e dos processos de constituição de significados sobre aparato digital, como elemento condicionante para a constituição do conceito de hiperleitura enquanto contraposto ao conceito de leitura. De fato, o que está em discussão é a própria categoria de hiperleitura e sua configuração enquanto categoria independente e válida de per si.

No entanto, a primeira questão que se levanta, e que este trabalho buscará elucidar a posteriori, é definir os parâmetros dentro dos quais se configura a leitura e, a partir deles,

³ Grifo do autor.

⁴ “hipertexto, como o termo é usado neste trabalho, denota um texto composto de blocos de texto – aquilo que Barthes chama de uma *lexia* – e os elos eletrônicos que os unem. O conceito de hiperídia simplesmente estende a noção de texto no hipertexto ao incluir informações visuais, som, animação e outras formas de dados. Como o hipertexto, que liga uma passagem de discurso verbal a imagens, mapas, diagramas e som tão facilmente quanto a qualquer outra passagem verbal, expande a noção de texto além do meramente verbal, eu não faço distinção entre hipertexto e hiperídia. Hipertexto denota um meio de informação que une informações verbais e não verbais”.

tentar formular um conceito que dê conta da hiperleitura. Para clarear o campo teórico em que se está militando, é fundamental definir o que é leitura, sob que ângulo se está considerando esse conceito e, assim, poder estabelecer suas fronteiras com a hiperleitura.

No que toca à leitura, Orlandi assevera, de modo bastante categórico, que “a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (2001, p. 9). Isto nos coloca diante de um quadro dialético e contextual, eliminando qualquer assunção de determinismo tecnológico de qualquer espécie. Concretamente, Orlandi coloca a questão no campo da negociação cotidiana, do embate dialético da práxis social e não na esfera dos desdobramentos automáticos dos processos tecnológicos que a viabilizam. Em outro lugar, a mesma autora ilumina esse campo do conhecimento com uma declaração lapidar e livre de ambigüidades:

leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como “atribuição de sentidos”. [...] Por outro lado, pode significar ‘concepção’, e é nesse sentido que é usada quando se diz “leitura de mundo”. [...] No sentido mais restrito, acadêmico, “leitura” pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: são as várias leituras de Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão, etc (ORLANDI, 2001, p. 7).

Das três acepções apresentadas, a primeira é aquela que, seja por ser a menos restritiva, seja por guardar um sentido não metafórico, enfeixa perfeitamente o conceito que se quer abordar aqui. Assim, leitura é atribuição de sentidos. Ou melhor, leitura é construção dialógica de sentidos, posto que os significados sejam sempre plurais, operando em um teatro de polifonia incessante: a práxis social. Para utilizar uma categoria vigotskiana, como as significações da palavra são construções sociais, os sentidos são *construídos* dialeticamente. Atribuir sentidos significa construí-los socialmente, configurá-los em práxis. Por isso, leitura é o processo pelo qual o leitor confere ao texto uma significação concreta, constrói um sentido contextual, pois “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado” (CHARTIER, 1999, p. 11), retirando-o do estado de abstração comunicativa em que se encontrava – momento de suspensão do contexto dialógico autoral que o significava e do contexto autoral leitor que o significará. É a mediação instituída na comunicação dialógica, nessa zona proximal⁵ que

⁵“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2000, p. 112).

possibilita a interação entre os sujeitos, esse espaço de pertencimento comum a todos os sujeitos *interagentes*, que viabiliza a construção coletiva dos sentidos do texto, compondo dialeticamente o novo contexto comum que, mediando a interação do contexto autoral que conferia sentido ao texto – os sentidos do autor⁶ – com o contexto leitor – os sentidos do leitor⁷ – em processo, e possibilita a comunicação efetiva, a intersecção concreta dos processos cognitivos subjetivos. É nessa dialética, nesse diálogo de muitas vozes, porquanto o “sentido mesmo do autor” já é polifônico, que se constrói a significação, isto é, que se constitui o texto enquanto tal, que se concretiza a significação.

No que concerne à hiperleitura, a hipótese inicial desta análise é de que ela não se afasta substancialmente dessa lógica: a leitura sobre o hipertexto é, *mutatis mutandis*, construção dialógica dos sentidos do hipertexto. Ela é, por conseguinte, produzida, é contextual, é dialética, é dialógica, é polifônica, é social.

Portanto, em se tratando tanto de leitura quanto de hiperleitura, a abordagem gira necessariamente no entorno do processo dialógico e dialético de significação, de atribuição de sentidos. Isto posto, esta pesquisa não se debruça sobre as estratégias de leitura e hiperleitura e/ou de sua aquisição, mas analisa a natureza mesma desses processos. Assim, a priori, importa salientar que hiperler é atribuir sentidos dialogicamente – como, ademais, parece já ser ponto pacífico em relação à leitura – e, por conseguinte, as possíveis fronteiras a serem demarcadas entre a leitura e a hiperleitura precisam se situar no ambiente da atribuição dos sentidos, ou melhor dizendo, a leitura e a hiperleitura precisam se constituir em processos diversos de tal modo que justifiquem a sua existência como categoria independente, sob pena de ambas redundarem indissociáveis. Concretamente, a leitura e a hiperleitura só se configuram em uma dicotomia se for possível assegurar à hiperleitura a emancipação de qualquer dependência ou subordinação à leitura sobre aparato tradicional, se for possível

⁶ A questão da autoria será abordada tanto no que concerne à dialogia/polifonia quanto no que concerne à práxis autoral colaborativa. Entretanto, entenda-se aqui ‘sentidos do autor’ como aqueles significados atribuídos pelo autor a partir de seu contexto, muito embora buscar-se-á provar que eles não são tão individuais quanto se julga. Os sentidos do autor já são sociais porquanto polifônicos e dialógicos. No diálogo instituinte de significados, o autor não é senão uma das vozes que constituem esse complexo, porquanto mesmo no interior de sua subjetividade os sentidos já não são unívocos e monológicos, mas plurais e dialógicos, resultantes de um diálogo polifônico de diversos autores que interagem na construção do substrato semântico que subjaz aos sentidos do autor.

⁷ Com isso, não se quer desconsiderar o caráter autoral da leitura, antes quer-se acentuá-lo. Todavia, por razões metodológicas, impõe-se salientar essa distinção para fazer transparecer plenamente a lógica polifônica, a dialogia que preside à construção de sentidos.

construir em torno dessa categoria um aparato teórico em si distinto da leitura, em seu objeto e em suas práticas, demarcando-o como um fenômeno singular.

Dessa forma, o que está em pauta nesta discussão, a priori, é a própria existência da hiperleitura enquanto uma categoria válida de per si, ontologicamente distinta da leitura sobre aparato tradicional ou sua inexistência enquanto categoria em si distinta da leitura, sendo válida apenas como definição do processo de leitura sobre aparato digital, como simetria onomástica com o hipertexto em antinomia ao binômio texto/leitura. Assim, ao longo deste trabalho, o vocábulo *hiperleitura* será sempre usado na tentativa de definir seu âmbito de abrangência, muito embora, aqui e ali, o conceito possa ainda parecer pouco definido ou obscuro. Pouco a pouco, quer-se depurá-lo de qualquer impureza ou indefinição, estabelecendo-lhe os limites conceituais dentro dos quais se possa futuramente abordá-lo sem ambigüidades e com uma maior precisão teórica.

2.2. O HIPERTEXTO: DINÂMICA E PROPRIEDADES SOBRE SUBSTRATO VIRTUAL

Inevitavelmente, qualquer análise dos processos de hiperleitura supõe, de modo irrecorrível, a consideração da natureza, das características e das propriedades do hipertexto, enquanto elementos intrinsecamente interligados aos procedimentos de significação entendidos por hiperleitura. A interdependência desses dois elementos é, por assim dizer, ontológica. Embora o escopo deste trabalho não contemple uma análise sistemática e abrangente da hipertextualidade como princípio ou do hipertexto como desdobramento dessa lógica, convém analisar sucintamente os conceitos que dão suporte ao hipertexto eletrônico para escrutinar em suas características aquelas que poderiam influir decisivamente sobre os processos de leitura e, alterando-os, constituir a hiperleitura. Ou, por outro lado, das próprias características do hipertexto possam-se depreender pistas que denunciem a hiperleitura como um fenômeno subsidiário da leitura, como uma simetria onomástica, como um processo que carrega em si algo de novo, na superficialidade, mas conserva inalterada a essência do ato de ler.

A lógica hipertextual, embora esteja muito marcada por sua pertença à Contemporaneidade, a este estágio do Capitalismo que se tem denominado de pós-industrial⁸, seguindo a tradição iniciada por Alain Touraine e Daniel Bell, a esta lógica cultural do Capitalismo tardio que muitos intitulam de pós-moderna⁹, para usar a denominação de Ernest Mandel abraçada por Fredric Jameson (2004), não encontra sua gênese na Contemporaneidade, conquanto,

ao analisar antigas obras que se parecem tanto com o jogo interativo e associativo proposto pela escrita eletrônica, vemo-nos sob dúvida: afinal, existe um objeto específico a que chamamos hipertexto ou uma forma hipertextual de leitura? Essa pilhagem do velho sobre o novo, que faz parte da própria complexidade da epistemologia, impede-nos mais uma vez de determinar o que originou o quê: se as recentes teorias literárias foram incorporadas pelo hipertexto ou se o hipertexto nos ensinou uma nova forma de ler velhos textos e revisar antigas teorias. Dentre tantas incertezas, a primeira afirmativa, quase uma constatação, é a de que o procedimento hipertextual, marcado por características com a escrita em tela, a conexão, a quebra da linearidade, a variedade de recursos gráficos, não surgiu com o computador (WANDELLI, 2003, p. 24).

Já aqui se pode inferir algo de elucidativo sobre a natureza da hiperleitura pela constatação de que sua razão de existir, o hipertexto, pré-existe ao Informacionalismo, posto que, muito embora seja

comum ouvir-se hoje que o hipertexto representa uma novidade radical, uma espécie de novo paradigma de produção textual. A rigor, ele não é novo na concepção, pois sempre existiu como idéia na tradição ocidental; a novidade está na tecnologia que permite uma nova forma de textualidade (MARSCUSCHI, 2006, p. 1).

⁸ A teoria clássica do pós-industrialismo combinou três afirmações e previsões que devem ser diferenciadas analiticamente: 1. a fonte de produtividade e crescimento reside na geração de conhecimento [...]; 2. a atividade econômica mudaria de produção de bens para prestação de serviços [...]; 3. a nova economia aumentaria a importância das profissões com grande conteúdo de informação e conhecimentos [...]. Embora várias interpretações, em diferentes versões, estendam a teoria do pós-industrialismo à esfera das classes sociais, da política e da cultura, essas três afirmações inter-relacionadas servem de apoio à teoria no âmbito da estrutura social, âmbito a que, segundo Bell, a teoria pertence. *A distinção apropriada não é entre uma economia industrial e uma pós-industrial, mas entre duas formas de produção industrial, rural e de serviços baseadas em conhecimentos*” (CASTELLS, 2005, p. 267-268). Grifo do autor.

⁹ “É mais seguro entender o conceito do pós-moderno como uma tentativa de pensar historicamente o presente em uma época que já esqueceu como pensar dessa maneira. Nessas condições, o conceito ou “exprime” (não importa se de modo distorcido) um irreprimível impulso histórico mais profundo ou efetivamente o “reprime” e desvia, dependendo de que lado da ambigüidade nos colocamos. Pode ser que o pós-modernismo, a consciência pós-moderna, acabe sendo não muito mais do que a teorização de sua própria condição de possibilidade, o que consiste, primordialmente, em uma mera enumeração de mudanças e modificações” (JAMESON, 2002, p. 13).

Essa constatação impõe a dedução óbvia de que a hiperleitura já seria uma prática antes mesmo do desenvolvimento das tecnologias digitais que hoje dão suporte ao hipertexto. Logo, a hiperleitura seria também um processo de datação muito anterior à Contemporaneidade. Hodiernamente, porém, como se pode definir o hipertexto?

Uma conceituação de hipertexto passa necessariamente pela discussão de sua natureza rizomática, o que remete a discussão irrecorrivelmente à contribuição de Deleuze e Guattari (1995) na construção desse conceito. A lógica hipertextual é rizomática porque

todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas também compreende linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem em uma linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 18).

O hipertexto é um sistema que prescinde de uma unidade formal para subsistir como tal. Suas linhas, isto é, suas textualidades são diacronicamente voláteis, embora sincronicamente determináveis. É um sistema cuja única face é a multiplicidade. De certo, a idéia de um sistema que elimina a dualidade entre múltiplo e uno é recorrente no pensamento dos autores em questão e encontra sua síntese na formulação de que

a multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e uno, mas, pelo contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo nenhum tem necessidade da unidade para formar um sistema (DELEUZE, 1988, p. 303).

Nesse sentido, uma definição que contempla satisfatoriamente a complexidade e a abrangência do hipertexto é aquela construída por George P. Landow. Remetendo-se a Roland Barthes, Landow recupera o conceito de rizoma e com ele estrutura sua definição de hipertexto, salientando que

in S/Z, Roland Barthes describes an ideal textuality that precisely matches that which in computing has come to be called hypertext – text composed of blocks of words (or images) linked electronically by multiple paths, chains, or trails in an open-ended, perpetually unfinished textuality described by the terms *link*, *node*, *network*, *web*, and *path*: “In this ideal text”, says Barthes, “the networks [*réseaux*] are many and interact, without any one of them being able to surpass the rest; this text is a galaxy of signifiers, not a structure of signifieds; it has no beginning; it is reversible; we gain access to it by several entrances, none of which can be authoritatively declared to be the main one; the codes it mobilizes extend *as far as the eye can reach*,

they are indeterminable...; the systems of meaning can take over this absolutely plural text, but their number is never closed, based as it is on the infinity of language”¹⁰ (LANDOW, 1997, p. 3).

Contudo, é fundamental situar a problemática do hipertexto no ambiente sócio-político da cultura escrita construída no Ocidente ao longo dos séculos, mas que ganhou um impulso significativo a partir das revoluções liberais da Modernidade e do advento do Capitalismo. Nesse contexto, as culturas ocidentais criaram todo um aparato cultural em torno da letra que terminou por transformar o domínio da habilidade de leitura/escritura em *conditio sine qua non* para uma interação produtiva e autônoma na sociedade. Com propriedade Claude Lévi-Strauss afirma que

se a [...] hipótese for exata, é necessário admitir que a função primária da publicação escrita foi a de facilitar a servidão. O emprego da escrita para fins desinteressados com vista a extrair dela satisfações intelectuais estéticas é um resultado secundário, se é que não reduz, na maior parte das vezes, a um meio para reforçar, justificar ou dissimular a outra (LÉVI-STRAUSS, 1986).

A habilidade de ler/escrever, quando considerada à luz da lógica capitalista, ganha proporções ainda mais significativas, pois serve de meio para as práticas do capital e se transforma em objeto comercializável, índice mesmo de status social, conquanto

as pessoas são valorizadas pela sua capacidade de entender ou de produzir textos escritos; a taxa de alfabetização se torna um dos critérios para avaliar o desenvolvimento das nações. [Paralelamente], a difusão da escrita e a assimilação dessa tecnologia por tantas culturas de modo tão definitivo acabaram por desvalorizar, no mundo letrado, as culturas transmitidas oralmente e a própria oralidade como forma de transmissão do saber (RAMAL, 2002, p. 45).

A sociedade contemporânea, construída no entorno do capital, agrega valor financeiro, valor de troca em si dissociado do valor de uso, premissa do sistema capitalista, a todas as suas manifestações culturais – quer artísticas, quer utilitaristas – e aos procedimentos que as viabilizam. Contudo, esta compreensão não quer fazer eco ao *slogan* “não há alternativas”

¹⁰ “em S/Z, Roland Barthes descreve uma textualidade ideal que casa precisamente aquela que em computação foi chamada de hipertexto – texto composto de blocos de palavras (ou imagens) ligadas eletronicamente por múltiplos caminhos. cadeias ou trilhas em uma interminável e perpetuamente infinita textualidade descrita pelos termos *elo*, *nó*, *rede*, *web* e *trilha*: “Nesse texto ideal”, diz Barthes, “as redes [*réseaux*] são muitas e interagem, sem nenhuma delas ser capaz de se sobrepor às demais; esse texto é uma galáxia de significantes, não uma estrutura de significados; ele não tem começo; ele é reversível; nós o acessamos através de diversas entradas, nenhuma das quais podendo ser de forma autorizada declarada a principal; os códigos que ele mobiliza se estendem até onde os olhos alcançam, são indetermináveis...; os sistemas de significação podem se apossar desse texto absolutamente plural, mas seu número nunca é fechado, porquanto baseado na infinitude da linguagem” (Grifo o original, p. 5-6 da tradução inglesa; p. 11-12 no original francês).

subjacente tanto ao discurso filosófico pós-moderno de Lyotard quanto às abordagens econômicas conservadoras inspiradas no modelo Thatcher/Reagan. Antes, é apenas um reconhecimento do papel histórico inegável que o Capitalismo teve na construção da Contemporaneidade, pois “todo sistema de necessidades humanas, junto com suas condições de satisfação, é radicalmente alterado no curso das transformações históricas” (MÉSZÁROS, 2002, p. 608).

Assim, a Contemporaneidade reservou à habilidade de ler/escrever um lugar de honra por considerá-la como imprescindível ao desenvolvimento da chamada “alta cultura”. Justamente nesse conceito reside o grande problema que envolve a leitura – seu status social, na medida em que a essa hierarquização social, segundo a lógica do capital, produz necessariamente a exclusão e a desigualdade. Decorrente desse comprometimento intrínseco do ato de ler/escrever com os mecanismos garantidores das estruturas sociais vigentes, não obstante a inimitabilidade ontológica que pode ser argüida no que concerne à relação da habilidade de ler/escrever com a lógica do poder estabelecido, a autodenominada “alta cultura” ou cultura letrada instrumentalizou esse recurso para servir de limiar de divisão e exclusão. Assim, leitura e escrita têm estado tradicionalmente a serviço do poder e dos poderosos, malgrado sua vocação intrínseca à promoção da integração, da comunicação de idéias e da interação de pensamentos.

Na segunda metade do século passado, essa mesma dinâmica interna da sociedade capitalista, a partir dos movimentos intestinos de sua própria natureza dialética, levou o Capitalismo a desenvolver as TIC em interação causal com suas próprias necessidades estratégicas da reestruturação, já que

o que importa de fato aos processos e formas sociais que compõem a carne viva das sociedades é a interação real entre os modos de produção e os de desenvolvimento, estabelecidos e defendidos pelos atores sociais, de formas imprevisíveis, na infra-estrutura repressora da história passada e nas condições atuais de desenvolvimento tecnológico e econômico (CASTELLS, 1999, p. 54-55)

Assim, o hipertexto, em sua conformação sobre aparato digital, é concebido dentro do âmbito da Revolução Tecnológica contemporânea que instituiu as TIC, Castells esclarece muito coerentemente esse fenômeno ao acentuar que uma

technological change can only be understood in the context of the social structure within which it takes place. Yet such an

understanding requires something more than historically specific description of a given society. We must be able to locate technology in the level and process of the social structure underlying the dynamics of any society¹¹ (CASTELLS, 2002, p. 7).

Essa compreensão, conquanto não resolva o problema das interfaces possíveis do hipertexto eletrônico, situa necessariamente a discussão no âmbito do Modo Informacional de Desenvolvimento, contextualizando-a em uma dimensão sócio-político-econômica historicamente demarcada e, no entender de Castells (2002, p. 7), “in historical interaction with the process of restructuring of the capitalist mode of production”¹², posto que,

através de Gramsci, as transformações históricas globais das sociedades devem ser analisadas como fruto da crise de uma certa hegemonia e o processo de construção de uma outra. Esse processo deve ser dialeticamente pensado em relação às condições imanentes do sistema hegemônico em declínio, à sua capacidade de dar resposta aos antagonismos e tensões instaladas em seu interior e à própria expansividade de sua base material (GUIMARÃES, 1999, p. 163).

Isto, por assim dizer, afasta *ipso facto* o perigo de uma leitura superficial que visse nas novas tecnologias uma força endógena a promover alterações na sociedade, notadamente no modo de produção e de desenvolvimento do Capitalismo, e não uma resposta exógena do próprio Capitalismo em vias de reestruturação, consoante o princípio de que

by *restructuring* is understood the process by which modes of production transform their organizational means to achieve their *unchanged* structural principles of performance. Restructuring processes can be social and technological, as well as cultural and political, but they are all geared toward the fulfillment of the principles embodied in the basic structure of the mode of production. In the case of capitalism, private capital’s drive to maximize profit is the engine of growth, investment, and consumption¹³ (CASTELLS, 2002, p. 11)¹⁴.

¹¹ “uma mudança tecnológica só pode ser compreendida no contexto da estrutura social dentro da qual ela acontece. Ainda assim, tal compreensão requer algo mais que a descrição historicamente específica de uma sociedade dada. Devemos ser capazes de colocar a tecnologia no nível e no processo da estrutura social subjacente à dinâmica de qualquer sociedade”.

¹² “em interação histórica com o processo de reestruturação do modo capitalista de produção”.

¹³ “por reestruturação entende-se o processo pelo qual modos de produção transformam seus meios organizacionais para atingir seus princípios estruturais de performance inalterados. Processos de reestruturação podem ser sociais e tecnológicos, bem como culturais e políticos, mas eles são todos direcionados ao cumprimento dos princípios básicos contidos na estrutura básica do modo de produção. No caso do Capitalismo, a inclinação do capital privado para a maximização do lucro é o motor do crescimento, investimento e consumo.

¹⁴ Grifos do autor.

É profundamente significativa a insistência de Castells em evidenciar o caráter capitalista do Informacionalismo ao lembrar que a reestruturação do Capitalismo no final do século XX supunha necessariamente a manutenção dos princípios estruturais de performance, crescimento, investimento e consumo, em uma palavra, lucro.

Outrossim, consoante essa mesma linha de pensamento, é importante salientar que “o desenvolvimento tecnológico é, no entanto, na visão marxista, um resultado do desenvolvimento do capital, em vez de uma instância determinante em si mesma” (JAMESON, 2002, p. 60), posto que,

como o curso da história é definido a partir da práxis coletiva dos atores sociais, o futuro não pode ser positiva e previamente determinado *a priori*. A história é aberta, contém inúmeras combinações possíveis, o determinismo não tem lugar (GUIMARÃES, 1999, p. 162).

Por conseguinte, a lógica cultural advinda dessa nova faceta do Capitalismo não pode ser vista como um movimento estranho ao sistema que o gesta. Consoante essa percepção dos movimentos dialéticos que constituem a história, o Pós-Modernismo, esse desdobramento cultural desse momento do Capitalismo, chamado Capitalismo Tardio,

não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova (sob o nome de sociedade pós-industrial, esse boato alimentou a mídia por algum tempo), mas é apenas reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo (JAMESON, 2002, p. 16).

É fundamental compreender tanto o Informacionalismo quanto o Pós-Modernismo dentro dessa visão sistêmica que os enquadra na dinâmica de reestruturação do Capitalismo, para não cometer o equívoco de, olvidando seu caráter histórico, ver nesses movimentos expressões de uma pretensa auto-determinação da tecnologia, marcadas por expressões já muito difundidas e que alimentam um culto ao “pós”, até mesmo o pós-humano. Na verdade, o antídoto para esse problema reside na compreensão do que Castells chamou de processo de reestruturação do Capitalismo, porquanto

dotar a cultura pós-moderna de qualquer originalidade histórica equivale a afirmar, implicitamente, que há uma diferença estrutural entre o que se chama, muitas vezes, de sociedade de consumo e momentos anteriores do capitalismo de que esta emergiu (JAMESON, 2002, p. 80).

É dentro dessa lógica que o hipertexto eletrônico, expressão do desenvolvimento das conexões virtuais que caracterizam a chamada sociedade em rede (CASTELLS, 2005), se configura enquanto um desdobramento como que necessário da interatividade e da virtualidade das TIC, conquanto o novo paradigma¹⁵ tecnológico se estruture a partir da compreensão de que

a primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima: *são tecnologias para agir sobre a informação*, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores. O segundo aspecto refere-se à *penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias*. Como a informação é uma parte integral de toda a atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico. A terceira característica refere-se à *lógica de redes* em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação. A morfologia da rede parece estar bem adaptada à crescente complexidade de interação e aos modelos imprevisíveis do desenvolvimento derivado do poder criativo dessa interação. [...] Em quarto lugar, referente ao sistema de redes, mas sendo aspecto claramente distinto, o paradigma da tecnologia da informação é baseado na *flexibilidade*. Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alteradas, pela reorganização de seus componentes. [...] Uma quinta característica dessa revolução tecnológica é a crescente *convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado*¹⁶ (CASTELLS, 2005, p. 108).

Por conseguinte, é neste sentido que se entende o hipertexto eletrônico enquanto um fenômeno característico da Contemporaneidade, gerado pela convergência das TIC no processo de gerenciamento das informações, consoante o novo modo informacional de produção, e marcado pela “formação de um hipertexto e uma metalinguagem que, pela primeira vez na história, integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana” (CASTELLS, 2005, p. 414). Nesse sentido, é muito elucidativa a compreensão de George Landow de que,

¹⁵ “Um paradigma econômico e tecnológico é um agrupamento de inovações técnicas, organizacionais e administrativas inter-relacionadas cujas vantagens devem ser descobertas não apenas em uma nova gama de produtos e sistemas, mas também e sobretudo na dinâmica da estrutura dos custos relativos de todos os possíveis insumos para a produção. *Em cada novo paradigma, um insumo específico ou conjunto de insumos pode ser descrito como o “fator-chave” desse paradigma caracterizado pela queda dos custos relativos e pela disponibilidade universal.* A mudança contemporânea de paradigma pode ser vista como uma transferência de uma tecnologia baseada principalmente em insumos baratos de energia para uma *outra que se baseia predominantemente em insumos baratos de informação derivados do avanço da tecnologia em microeletrônica e telecomunicações*” (FREEMAN apud CASTELLS, 2005, p. 107).

¹⁶ Grifos do autor.

because hypertext systems link passages of verbal text and images as easily as they link two or more verbal passages, hypertext includes hypermedia. Moreover, since computing digitizes both alphanumeric symbols and pictorial images, electronic text in theory easily integrates the two. In practice, popular word-processing programs, such as Microsoft Word, have increasingly featured the capacity to include graphic materials in text documents. Linking, which permits an author to send the reader to an image from many different portions of the text, makes such integration of visual and verbal information even easier¹⁷ (LANDOW, 1997, p. 59).

Muito embora essas observações sejam absolutamente pertinentes, não se pode também olvidar que

o emprego de linguagens e recursos múltiplos (poesia, prosa, fotografia, elementos das artes gráficas e propaganda), hoje viabilizado pelo meio eletrônico com uma sincronia antes impensável, já estava presente nos projetos dos poetas concretistas brasileiros e modernistas. Sua propensão a ver a palavra mais como um ícone e um *tópos* do que como uma unidade semântica também se antecipa ao recurso hipertextual de usar as palavras como *links* (WANDELLI, 2003, p. 25-26).

Assim, não obstante o caráter inegavelmente inovador do hipertexto eletrônico, não obstante a concretização de um re-ordenamento das hierarquias de linguagens no hipertexto, não obstante a re-habilitação das linguagens não verbais, de há muito relegadas a segundo plano em proveito da racionalidade da cultura alfabética; ao hipertexto eletrônico cabe a glória da concretização dos desdobramentos necessários de tensões lingüísticas imanentes, o que não é pouco, condicionado pela confluência de uma circunstância sócio-política favorável – a demanda do Capitalismo por mecanismos de gerenciamento de informações no último quartel do século passado – e de condições culturais adequadas – o fortalecimento da comunicação sensorial audiovisual a partir dos anos cinquenta do século XX. Entretanto, essa nova lógica não inaugura uma possibilidade inédita em potência, mas concretiza uma demanda sempre recorrente na dinâmica da convivência entre as linguagens, não obstante um certo desprezo historicamente demarcável da cultura letrada em relação às linguagens não-verbais, e um projeto nunca concretamente realizado por falta das condições materiais que o viabilizassem, como parece indicar Rand Spiro ao afirmar que “the computer is ideally suited, by virtue of

¹⁷ “porque o sistema do hipertexto liga passagens de texto verbal e imagens tão facilmente quanto eles ligam duas ou mais passagens verbais, o hipertexto inclui a hipermídia. Além disso, como o computador digitaliza tanto símbolos alfanuméricos quanto imagens pictoriais, um texto eletrônico, em teoria, facilmente integram os dois. Na prática, programas populares de processamento de palavras, tais como Microsoft Word, têm aumentado de modo crescente a capacidade de incluir materiais gráficos em documentos textuais. Os elos, que permitem a um autor enviar o leitor para uma imagem a partir de partes diversas do texto, facilitam ainda mais tal integração do visual com o verbal”.

the flexibility it can provide, for fostering cognitive flexibility”¹⁸ (1991, p. 25). Embora aqui não se queira discutir as implicações da teoria da flexibilidade cognitiva, o testemunho de Spiro converge com a linha aqui defendida da hipertextualidade com materializadora de potencialidades anteriormente existentes.

Por conseguinte, em si distinto do texto em sua configuração tradicional¹⁹, o hipertexto apresenta uma configuração muito peculiar, na medida das enormes potencialidades do substrato virtual. Pierre Lévy elenca seis características ou princípios sobre os quais se assenta o hipertexto, quais sejam:

1) *Princípio de metamorfose*: a rede hipertextual está em constante construção e renegociação. [...] 2) *Princípio de heterogeneidade*: os nós e as conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos. [...] Na comunicação, as mensagens serão multimídias, multimodais, analógicas, digitais, etc. [...] 3) *Princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas*: o hipertexto se organiza em um modo “fractal”, ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, e assim por diante, indefinidamente, ao longo da escala dos graus de precisão. [...] 4) *Princípio de exterioridade*: a rede não possui unidade orgânica, nem motor interno. Seu crescimento e sua diminuição, sua composição e sua recomposição permanente dependem de um exterior indeterminado: adição de novos elementos, conexões com outras redes, excitação de elementos terminais (captadores), etc. [...] 5) *Princípio de topologia*: nos hipertextos, tudo funciona por proximidade, por vizinhança. Neles, o curso dos acontecimentos é uma questão de topologia, de caminhos. [...] 6) *Princípio de mobilidade dos centros*: a rede não tem centro, ou melhor, possui permanentemente diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis, saltando de um nó a outro, trazendo ao redor de si uma ramificação infinita de pequenas raízes, de rizomas, finas linhas brancas esboçando por um instante um mapa qualquer com detalhes delicados, e depois correndo para desenhar mais à frente outras paisagens do sentido (LÉVY, 1993, p. 25-26)²⁰.

Ao se analisar as categorias propostas por Pierre Lévy (1993), conquanto elas sejam absolutamente pertinentes e retratem bem as características do hipertexto, sua complexidade e suas potencialidades, elas não parecem autorizar uma interpretação que atribua uma alteração

¹⁸ “... o computador é idealmente predisposto, em virtude da flexibilidade que el pode disponibilizar, a alimentar a flexibilidade cognitiva”.

¹⁹ George P. Landow define esse processo como *reconfiguração do texto*, abordando os processos pelos quais se poderia tanto transmutar um texto em hipertexto ou produzir um hipertexto originalmente. No terceiro capítulo de **Hypertext 2.0: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology**. Revised & amplified edition. Baltimore/USA: The Johns Hopkins University Press, 1997, o autor analisa esses procedimentos, tendo como premissa fundamental que a simples digitalização de um texto, por si só, não o constitui em hipertexto.

²⁰ Grifos do autor.

dos processos cognitivos de significação e, portanto, uma nova perspectiva na relação entre pensamento e linguagem. Metamorfose, heterogeneidade, multiplicidade, exterioridade, topologia e mobilidade são características em si próprias do hipertexto e diametralmente opostas ao texto. Todavia, o hipertexto, ainda que utilizando um mosaico multifacetado de linguagens verbais e não verbais, conserva na linguagem verbal sua base e seu centro lingüístico, embora não raras vezes bastante diluído, conservando os princípios básicos dos processos de significação característicos de toda e qualquer comunicação humana: a dialogia dos sentidos. As várias linguagens possíveis e não raro necessárias à configuração dinâmica do hipertexto giram no entorno da linguagem verbal como que a lhe maximizar as potencialidades, mas não são tomadas em uma perspectiva substitutiva. As próprias características elencadas por Pierre Lévy (1993) denotam um universo de linguagens mais rico que o texto, mas denunciam o uso da linguagem verbal com elemento fundante.

Ao hipertexto também não se pode negar a virtude de ter possibilitado a plena liberdade na construção dos percursos de leitura. As seis características listadas por Lévy são, todas elas, um atestado desse novo status que a leitura alcança no hipertexto: a hiperleitura é leitura aberta porque o hipertexto é um texto aberto. Contudo, nada parece insinuar que essa abertura se encontre nos processos de cognição a partir do hipertexto, e não apenas nas possíveis trilhas de constituição da leitura, o que não deixa de que ser uma contribuição muito significativa. Mesmo porque, essa lógica levaria inevitavelmente à suposição, inaceitável de antemão, que o texto fechado impunha ao leitor uma interpretação unívoca. Ademais, importa salientar que o problema da constituição do hipertexto pelo hiperleitor está para a hiperleitura como o problema da maturidade, criticidade e autonomia do leitor está para a leitura.

Sob condições diferentes, é a mesma questão que se coloca: hiperler é um ato que demanda profunda criticidade e autonomia advindas de uma maturidade intelectual que se vai formando dialeticamente a partir das histórias de leituras de cada sujeito. É uma construção histórica. O hiperleitor competente²¹ não se constitui, portanto, como mero reflexo da tecnologia, mas como desdobramento de sua história. Por isso, não seria estranho afirmar que

²¹ Lúcia Santaella (2004) apresenta uma categorização bastante interessante ao elencar três perfis cognitivos para o que ela chama de leitor imersivo (hiperleitor): novato, leigo e experto. Também Séraphin Alava (2002) propõe um sistema convergente, embora centrado na (hiper)leitura e não no (hiper)leitor como categoria estruturante: leitura estruturada, leitura ativa, leitura inspirada e leitura passeio. Não parece difícil compreender que a evolução nesse sistema se fará mediante o aumento da intimidade com a tecnologia, no que tange ao modo de navegação e à capacidade de fazer escolhas cada vez mais coerentes e conseqüentes no âmbito do hipertexto. Já aí está suficientemente patenteado o papel do desenvolvimento da autonomia e da criticidade na constituição do hiperleitor.

uma história das hiperleituras, bem como uma história da leitura, subjaz ao surgimento do hiperleitor autônomo, crítico, maduro e independente por definição.

Persiste, portanto, o problema da constituição de um hiperleitor maduro, crítico e autônomo, uma tarefa a ser desenvolvida no ambiente formativo marcadamente escolar, muito embora a constituição das habilidades hiperleitoras extrapolem muito a esfera da educação formal, como uma *conditio sine qua non* para a utilização proveitosa dos meios disponibilizados pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Diferente do que parece ser uma compreensão generalizada atualmente, as trilhas do hipertexto não são auto explicativas, demandam um leitor, um hiperleitor, capaz de fazer escolhas congruentes, trilhar caminhos construtivos. Mais do que nunca, as TIC supõem maturidade e autonomia leitora. É sintomática a constatação de que

hipermídia significa, sobretudo, enorme concentração de informação. Ela pode consistir de centenas e mesmo milhares de nós, com uma densa rede de nexos. A grande flexibilidade do ato de ler uma hipermídia, leitura em trânsito, funciona, contudo, como uma faca de dois gumes. Ela pode se transformar em desorientação se o receptor não for capaz de formar um mapa cognitivo, mapeamento mental do desenho estrutural de um documento. Para a formação desse mapa, contudo, ele precisa encontrar pegadas que funcionam como sinalizações do desenho. Vem daí a necessidade, nas hipermídias em suporte CD-Rom, de se criar roteiros que sejam capazes de guiar o receptor no seu processo de navegação (SANTAELLA, 2004, p. 50).

Evidentemente, essa observação de Santaella toca frontalmente a questão da história de leituras como um fator determinante para a construção desses mapas cognitivos, além das “condições sociais de acesso à leitura” e das “condições sociais de produção da leitura” (SOARES, 2004). Por outro lado, Santaella também desmonta o mito da plena liberdade do hiperleitor, ao supor a necessidade de roteiros que guiem os hiperleitores por caminhos mais congruentes com o objetivo dos autores do hipertexto em questão. Embora fosse absolutamente pertinente uma discussão mais sistematizada acerca dessa “necessidade” levantada por Santaella, haja vista que ela toca em um ponto central da hipertextualidade, aquilo que a teoria da hipertextualidade chama de conceito da desorientação.

É, porém, verdade que os *nós* e *elos* do hipertexto facultaram ao leitor a possibilidade de trilhar concretamente caminhos únicos e irrepetíveis no texto, isto é, concretizar conformações textuais ímpares: a novidade, portanto, está em um texto que é singular não mais apenas porque a significação a ele atribuída o é, mas porque até mesmo sua forma, sua

existência concreta, depende das escolhas dos leitores-autores. Desse ponto de vista, a co-autoria na hiperleitura assume um caráter ainda mais dramático dada à fractalidade do hipertexto: através de seus *nós* e *links*, o hipertexto se abre a infinitas trilhas possíveis. O hiperleitor terá que, além de significar o hipertexto, escolher que *elos* abrir e que *elos* descartar, enfim, terá que configurar seu próprio hipertexto, concretamente construir seu percurso. Certamente, tais exigências demandam um nível de maturidade e de autonomia bastante aguçados. Pode-se, por conseguinte, afirmar que a hiperleitura concretiza alguns procedimentos que na leitura apenas se insinuam. Embora na leitura já se possa alterar a ordem do texto, pois não se lê necessariamente na ordem em que o texto foi disposto e muitos autores contemporâneos propõem textos cuja ordem de capítulos nada quer dizer, cabendo ao leitor decidir a ordem de leitura, a conformação gráfica do texto sugere fortemente uma ordem predeterminada. No hipertexto, sua própria constituição no espaço virtual permite um percurso que pode chegar a ser totalmente aberto. Todavia, as TIC de per si não são garantidoras de um novo *modus legendi*. O que irá garantir a não linearidade do percurso de constituição do texto será a práxis do leitor. Não obstante, há que se reconhecer que a lógica hipertextual está absolutamente presente em textos muito anteriores ao hipertexto digital: as enciclopédias, os dicionários, O Dicionário Kazar²², a Bíblia Sagrada, são bons exemplos de textos nos quais a lógica hipertextual está patente. Poder-se-ia mesmo afirmar: são hipertextos não-eletrônicos.

Quando se toma a Bíblia Sagrada como exemplo, dado o peso de sua significação no Ocidente e em parte do Oriente, com suas possibilidades de leitura por caminhos inumeráveis, com incontáveis possibilidades de entradas e saídas, suas referências cruzadas e sua estrutura labiríntica, o hipertexto ganha, talvez, o exemplo mais eloqüente da superveniência dessa lógica mesmo antes da imprensa. Se considerarmos as possibilidades teológicas de leitura – acentuadamente a cristocêntrica – essa lógica ganha cores ainda mais fortes, na medida em que supõe a determinação de um campo conceitual sobre o qual constituir a significação.

Neste ponto, entretanto, há que se reconhecer que as TIC se prestam melhor a percursos abertos que os processos gutenberguianos. As tecnologias multimidiáticas acabaram por possibilitar a convivência real entre as diferentes linguagens presentes no hipertexto. No que tange ao texto, embora tentativas tenham sido feitas, mostrou-se muito difícil fazer conviver a linguagem verbal com outras linguagens, não obstante alguns sucessos

²² Obra ficcional de caráter eminentemente hipertextual do escritor iugoslavo Milorad Pávitch estudada no Brasil por Rachel Wandelli em uma perspectiva de diálogo entre a discussão da hipertextualidade e a análise literária.

nesse procedimento. Neste ponto, pode-se recorrer à poesia concreta como um exemplo característico de convergência entre linguagem verbal e linguagem não-verbal: o movimento é, nesse tipo de poesia, tão importante quanto o texto.

Mesmo sendo correta a assertiva de que o hipertexto se apresenta em uma configuração gráfica totalmente inovadora, se comparada à configuração tradicional do texto a partir do advento da imprensa, configuração essa que traz consigo uma possibilidade de interação entre linguagens várias até então impensável, viabilizando um processo dialético na construção do hipertexto e concretizando a possibilidade de existência de autorias verdadeiramente coletivas, ele – o hipertexto – não altera o caráter dialógico da palavra, não introduz nenhuma modificação substancial no *modus operandi* da significação, antes o supõe. Não é o hipertexto que institui a dialogicidade, antes sua existência só é possível em virtude dessa característica imanente da linguagem. Sinteticamente, a capacidade mediadora do texto não é alterada fundamentalmente pelo hipertexto porque não pressupõe novas interações em práxis: concretamente pode-se conceber o hipertexto como ferramenta *sui generis* de mediação e, como tal, possuidora de certa gama de especificidades, de peculiaridades, porém não dotada de uma inovadora capacidade mediadora.

Nesse sentido, o hipertexto não apresenta uma situação nova no que concerne às relações entre pensamento e palavra, entre, autor e leitor. Embora seja possível e coerente falar em autorias verdadeiramente coletivas a partir do hipertexto, não é ele que institui a co-autoria como procedimento de significação na dialética autor/leitor: o caráter dialógico da palavra precede o hipertexto e está relacionado à natureza mesma da linguagem. Ademais, a intertextualidade e a interdiscursividade já são garantidoras do enfraquecimento da noção ‘romântica’ de autoria. Pode-se, todavia, atribuir à hipertextualidade o mérito de maximizar e evidenciar essas questões. Por conseguinte, nada parece autorizar a suposição de que o processo de cognição se tenha alterado em função das TIC.

Há ainda que se salientar que a lógica hipertextual precede o hipertexto enquanto materialização ou desmaterialização – como preferem alguns – virtual. Assim, as TIC não podem ser tomadas como condicionantes ou instituintes de um novo pensar, e nem mesmo da própria hipertextualidade conquanto pré-existente. As TIC são sim, e isso muito fortemente, potencializadoras ímpares do desenvolvimento da lógica hipertextual em escala inimaginável antes de seu advento e viabilizadoras privilegiadíssimas de estratégias de leitura muito mais amplas e muito mais livres, do ponto de vista das possibilidades inumeráveis de percursos e,

portanto, de novos textos. Nesse sentido, bem pode o hipertexto reivindicar para si o mérito de tornar mais visível a intertextualidade imanente, nunca, porém, o de tê-la gerado *ex nihilo*. Ademais, nenhuma tecnologia o faz como esclarece Castells ao afirmar que

essa opção metodológica [o estudo da revolução tecnológica das três últimas décadas do século XX] não sugere que novas formas e processos sociais surgem em consequência de transformação tecnológica. É claro que a tecnologia não determina a sociedade [conseqüentemente nem práxis sociais]. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo (CASTELLS, 2005, p. 43).

Enfim, bem se pode afirmar com Michel Bernard que “comme toutes les techniques de communication nouvelles, l’hypertexte ne fait que donner la possibilité de matérialiser, d’exprimer une nouvelle vision – à la fois du monde et de l’écriture”²³ (BERNARD apud WANDELLI, 2003, p. 27).

2.3. LEITURA *VERSUS* HIPERLEITURA: BINÔMIO OU DICOTOMIA?

A discussão que se instaura a partir da superveniência do hipertexto eletrônico como uma possibilidade discursiva profundamente inserida na Contemporaneidade, e que, em grande parte, carece de uma discussão mais profunda e de uma abordagem mais abrangente que considere esse fenômeno em sua totalidade, gira no entorno da práxis dos leitores de hipertexto – os hiperleitores – eletrônico, na medida em que se impõe discutir os processos dessas leituras. Esta abordagem, contudo, com a qual se quer contribuir para o debate acadêmico, estabelece-se a partir da concepção fundante de que leitura é essencialmente construção dialógica de sentidos e que ela é o momento crucial de constituição do texto enquanto tal: o texto é processo e não produto²⁴, ou melhor, o texto é sempre um produto em processo, um construto em construção/reconstrução constante, porque só atinge sua plenitude

²³ “como todas as novas técnicas de comunicação, o hipertexto nada mais faz que possibilitar a materialização, de exprimir uma nova visão – acerca do mundo e da escritura”.

²⁴ Castells (2002) define o uso da informação como processo e como produto como a principal novidade do Modo de Produção Informacional. Todavia, o conceito de Castells está ligado ao uso que o Capitalismo faz da informação e não a uma visão determinista que negasse a dinâmica própria da linguagem: a dialogia. Ver a informação como produto, segundo a análise de Castells, não está em desacordo com a compreensão de que a leitura é o momento de constituição final do texto e, portanto, o texto nunca está pronto, está sempre se fazendo na interação autor/leitor: é sempre processo.

no momento em que leitor e autor se imbricam na construção dos sentidos dos texto, mas esse construto/produto é sempre momentâneo, transitório e instável. No âmbito da leitura, o texto ganha vida, se constitui no processo dialógico-dialético de construção de sentidos que o transporta de texto do autor para texto do autor-leitor. O produto, por conseguinte, se situa no campo das construções objetivas de leituras, das significações concretas de sentidos, que os sujeitos autores-leitores fazem. Do ponto de vista da materialidade da existência e de seus desdobramentos históricos, os produtos da leitura não são simbólicos, mas concretos, são interações mediadas que interagem na constituição concreta dos sujeitos cognoscentes.

Outrossim, compreendendo que,

by hegemony I understand, in the Gramscian tradition, the historical ability of a given class to legitimate its claim to establish political institutions and cultural values able to mobilize the majority of the society, while fulfilling its specific interests as the new dominant class²⁵ (CASTELLS, 2002, p. 10),

poder-se-ia dizer que a visão hegemônica sobre hiperleitura a situa no campo dos processos humanos ontologicamente alterados pelo advento das TIC. Segundo essa concepção, o *modus operandi* fractário, dinâmico, multireferencial, heterogêneo e atomizante do hipertexto desembocaria necessariamente na percepção de que os processos de leitura, isto é, de atribuição dialógica de sentidos, também o seriam. Fiel a essa premissa, George P. Landow afirma que

electronic links permit readers to take various paths through a given body of lexias. This quality of hypertext, which produces its characteristic avoidance of unilinearity, has obvious major effects upon conceptions of textuality and upon rhetorical structures²⁶ (LANDOW, 1997, p. 64).

Embora, a lógica da pluralidade de caminhos concretos possíveis no hipertexto seja, de fato, uma realidade que influi decisivamente nos *procedimentos* de leitura, os defensores desse novo modo de conceber a leitura – a hiperleitura – não têm conseguido clarear suficientemente em que medida a tão propalada *não linearidade* influi na leitura

²⁵ “por hegemonia eu entendo, na tradição gramsciana, a habilidade histórica de uma dada classe social legitimar sua demanda por estabelecer instituições políticas e valores culturais capazes de mobilizar a maior parte da sociedade, ao tempo em que satisfaz seus interesses como a nova classe dominante”.

²⁶ “elos eletrônicos permitem aos leitores trilhar vários caminhos em um corpo dado de lexias. Essa qualidade do hipertexto, que produz sua característica não linearidade, tem obviamente grandes efeitos sobre a concepção de textualidade e sobre as estruturas retóricas”.

concretamente. Deixando em suspenso a questão da linearidade, o fato é que ela é incapaz de constituir uma nova leitura de per si, porquanto não toca frontalmente a questão da produção de sentidos, conquanto o pensamento humano não é, e nunca foi, linear no sentido pós-moderno do termo. Por outro lado, não se pode negar que, independente da matriz, consoante a advertência de George P. Landow,

one must take care in using this term *linear*, since [...] all experiences of listening or reading in whatever medium are in an important sense linear, unidirectional. Thus although readers – or, to be precise, *readings*²⁷ – take different paths through a work, each experience of reading takes the form of a sequence. It is the text that is multisequential not a particular reading path through it. I emphasize this point because the problem of preparing for change of direction (and openings and closings are also such changes) has been with us since the beginnings of human language²⁸ (LANDOW, 1997, p. 124).

No que concerne ao pensamento de Landow, é importante salientar que o que ele chama de “linear e unidirecional” é a seqüencialidade garantidora de sentido e logicidade inerente a toda e qualquer manifestação do pensamento e da linguagem humanas. O contrário disso é a confusão e o caos que resultam da ausência de seqüencialidade e encadeamento na comunicação. É difícil conceber que uma desordem tal possibilite uma comunicação coerente. Nesse sentido, há uma linearidade imanente à comunicação. Não, porém, aquela que os teóricos pós-modernos argumentam. No que toca à hiperleitura, ela terá a linearidade inerente dos processos comunicativos e a não uma pretensa linearidade inerente aos processos cognitivos como, ademais, também a leitura.

O conceito de *não linearidade*, embora não seja de todo pacífico, encontra em Espen J. Aarseth um compilador bastante objetivo ao considerar que

a nonlinear text is an object of verbal communication that is not simply one fixed sequence of letters, words, and sentences but one in which the words or sequence of words may differ from reading to reading because of the shape, conventions, or mechanisms of the text. Nonlinear text can be very different from each other, at least as different as they are from linear texts. In the conceptual framework

²⁷ Grifos do autor.

²⁸ “deve-se ter cuidado no uso desse termo *linear*, posto que [...] todas as experiências de escuta e leitura através de qualquer mídia são, em um sentido importante, lineares, unidirecionais. Portanto, embora leitores – ou, para ser preciso, leituras – adotem caminhos diferentes dentro do trabalho, cada experiência de leitura toma a forma de uma seqüência. É o texto que é multi-seqüencial, não um procedimento de leitura particular através dele. Ênfase este ponto porque o problema de se preparar para uma mudança de direção (e inícios e términos são também mudanças tais) tem nos acompanhado desde os primórdios da linguagem humana”.

presented here, the linear text may be seen as a special case of the nonlinear in which the convention is to read word by word from beginning to end²⁹ (AARSETH, 1995, p. 51).

A definição de Aarseth (1995), de per si, configura um paradoxo interno absoluto, porquanto parte de um pressuposto tecnologicamente determinista, pois submete a construção de sentidos a uma lógica marcada pelo substrato. Ao dizer que o texto é linear por causa da seqüencialidade dos signos lingüísticos, absolutiza-se o elemento mediador e minimiza-se, ou mesmo desconsidera-se, o caráter não linear, para usar um termo caro a esses teóricos, do pensamento e da linguagem.

Por outro lado, o que parece emergir dessa discussão é uma utilização equivocada de um conceito pertinente na Estética da Recepção, mas absolutamente inaplicável ao processo cognitivo da construção dos significados: a linearidade de certas narrativas como peça fundamental no “jogo” de ludicidade que subjaz à leitura do texto literário em sua “progressão temporal” (JOUVE, 2002, p.28). De fato, o conceito de linearidade aí é pertinente. Todavia, esse postulado teórico em lugar nenhum assevera que o processo cognitivo de construção de sentidos é linear, antes apenas que

esse jogo entre texto e leitor – um dos charmes essenciais da leitura – está totalmente fundamentado na linearidade da narrativa. A dimensão lúdica do texto deve muito à leitura inocente. [Muito embora,] se a leitura linear é a mais respeitosa das regras do jogo [narrativo], não é necessariamente a mais interessante. A sucessão não é a única dimensão da narrativa: o texto não é somente uma “superfície”, mas também um “volume” do qual certas conexões só se percebem na segunda leitura (JOUVE, 2002, p.29).

Linearidade, então, do ponto de vista da Teoria da Recepção é um procedimento de leitura não um processo de cognição. Roland Barthes, em sua obra “S/Z”, quando propõe o conceito de *lexias*, dialoga com o romance “Sarrasine” de Balzac propondo um modo mais aberto de promover a recepção daquele romance que lhe parecia muito apropriado para essa discussão, porquanto pouco conhecido e passível de abrir mão da lógica da progressão temporal, ou linearidade narrativa como preferem alguns, sem comprometer a unidade da obra.

²⁹ “um texto não linear é um objeto de comunicação verbal que não é simplesmente uma seqüência fixa de letras, palavras e sentenças, mas é uma seqüência na qual as palavras ou seqüência de palavras podem diferir de leitura para leitura por causa do formato, das convenções ou mecanismos do texto. Um texto não linear pode ser muito diferente de um outro, no mínimo tão diferente quanto possam ser em relação aos textos lineares. No esboço conceitual apresentado aqui, o texto linear pode ser visto como um caso especial do não linear no qual a convenção é ler palavra por palavra do começo ao fim”.

Dessa forma, a extensão do conceito de não linearidade, por mais discutível que ele seja, ao âmbito da hiperleitura constitui um grave sofisma: a não linearidade formal do hipertexto não é a causa da não linearidade da leitura. A leitura é ontologicamente não linear porquanto independe do substrato lido, da lógica que presida à configuração dos substratos: é dialógica, dialética e contextual pela própria natureza da linguagem.

Nesse sentido, o perigo não é considerar a hiperleitura não linear, é considerar a não linearidade presente na hiperleitura como um atributo advindo do hipertexto, determinada pelo substrato informacional das TIC, na medida em que isso levaria, pela via de falso silogismo, à compreensão de que a leitura é linear por causa da conformação física da tecnologia gutemberguiana, desconsiderando a dialogia imanente da palavra. Luíz Antônio Marcuschi lança uma luz esclarecedora sobre este ponto ao lembrar que

uma das idéias centrais da atual Lingüística de Texto é a da não-monoliticidade de sentido do texto, já que o texto é uma proposta de sentidos múltiplos e não de sentido único. Também se postula hoje (v. BEAUGRANDE, 1997) que o texto é *plurilinear*³⁰ na sua construção. Veja-se o caso das interpretações anafóricas, da identificação referencial dos dêiticos ou da desambiguação não-imediata, mas ainda contextual. Por isso, julgo possível dizer que a não-linearidade do hipertexto tem sua contraparte no texto impresso. São aspectos diversos, mas de funções similares (MARCUSCHI, 2000, p. 97).

Assim, ao advogar a não linearidade da hiperleitura, os teóricos pós-modernos não erram: de fato a hiperleitura não é linear. O problema reside, todavia, na causa apontada: a não linearidade do hipertexto. Ao desconsiderar a dialética vigostkiana pensamento/palavra e as implicações do dialogismo bakhtiniano no âmbito da linguagem como fundamentos dessa não linearidade, incorre-se necessariamente em erro formal: toma-se efeito por causa. O hipertexto é plural porque maximiza as potencialidades da linguagem humana, porque concretiza em si potencialidades latentes em qualquer texto; as TIC respondem às demandas e necessidades sociais do ser humano e se, aparentemente, produzem artificialmente necessidades novas, fazem-no dentro dos limites de sua lógica responsiva e a partir dos critérios estabelecidos pelo Capitalismo Liberal, também ele, e principalmente ele, uma construção social da Contemporaneidade. Ademais, como assevera Edward Lopes, “para Bakhtin, *um texto possui sempre um sentido plural*” (LOPES, 2003, p. 70), porquanto é sempre fruto de uma interação necessária de múltiplas vozes, de múltiplos sujeitos que, preenchendo o vácuo da palavra com suas vozes ideológicas, históricas e contextualizadas,

³⁰ Grifo do autor.

criam o ambiente para esse diálogo de muitas vozes que é a palavra, para essa dialética de sentidos que se estabelece na palavra que o usuário acaba de domesticar ao usar, sem lhe ceifar o seu caráter dinâmico, plural, polifônico e dialético. Nesse sentido, como destaca Marcuschi, “o *mouse* na mão do leitor-navegador não traz novidades tão prodigiosas como os arautos de primeira hora imaginaram” (MARCUSCHI, 2005, p. 206).

Ademais, é inegável que a não linearidade dos processos cognitivos não pode ser confundida com a necessária seqüencialidade isotópica dos processos lingüísticos, garantidora da compreensibilidade do texto. Sem essa seqüencialidade, essa linearidade formal, o texto se transformaria em um caos incompreensível e o hipertexto em um coleção amorfa de lexias impossíveis de serem relacionadas e, por conseguinte, de serem lidas.

Há, portanto, uma seqüencialidade no hipertexto: cada hiperleitura, enquanto momento único de configuração de um hipertexto singular, é um momento de construção de uma seqüencialidade lógica que confere ao hipertexto legibilidade. Nem o texto é linear por causa da conformação gráfica do livro nem o hipertexto deixa de sê-lo em virtude do substrato informacional: ambos são não lineares porquanto resultam de um processo *sui generis* de construção de sentidos que depende de uma série de variantes submetidas ao contexto em que são lidos; tanto o texto quanto o hipertexto – este apenas na realização concreta, e está é a novidade, que cada hiperleitor faz dele – possuem uma linearidade formal, uma seqüencialidade das construções sintáticas que garante a legibilidade.

Por outro lado, o problema de se atribuir o surgimento de uma nova lógica de construção de sentidos, chamada hiperleitura, ao advento do hipertexto eletrônico esbarra prioritariamente na concepção de que “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto) mas com outro(s) sujeitos” (ORLANDI, 2001, p. 9). As relações são sempre sociais e históricas. A mediação exercida pela tecnologia, no caso do hipertexto, por aparatos tecnológicos das TIC, não alteram essa dialética fundamental: as relações estabelecidas na hiperleitura são relações humanas e, por conseguinte, sócio-históricas. As TIC, como ademais todas as outras tecnologias do conhecimento ao longo da história da humanidade, mediam relações humanas. Se por um lado o meio objetivo se inscreve entre as variantes condicionantes dos processos humanos, por outro lado eles mesmos já são respostas condicionadas pelas demandas sociais que os gestaram.

No que toca essencialmente às tecnologias relacionadas à leitura, as TIC concretamente aportam possibilidades de mediação de linguagens muito peculiares, mas não alteram a dialética fundamental da práxis leitora porque não instituem uma dialética sujeito/objeto em lugar das relações intersubjetivas. Em relação à leitura sobre aparato tradicional, Orlandi (2001, p. 9) é esclarecedora ao afirmar que “ficar na ‘objetividade’ do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significação”. *Mutatis mutandis*, este princípio parece plenamente válido para a hiperleitura.

Por seu turno, o hipertexto permite a construção, a concretização em ambiente digital, dos grandes intertextos que dão sentido e coerência aos textos individuais e que subjazem à prática interpretativa dos leitores, posto que “in some distant, or not-so-distant, future all individual texts will electronically link themselves to one another, thus creating metatexts and metametatexts of a kind only partly imaginable at present”³¹ (LANDOW, 1997, p. 49), não obstante ser pouco prudente, diante da imprevisibilidade do futuro, qualquer tipo de previsão ou futurismo.

Em se materializando a projeção futurista de Landow sobre o hipertexto, a bem da verdade, ela será apenas a concretização de uma lógica desde sempre presente na práxis humana, na medida em que toda leitura é um ato de imersão nos metatextos que subjazem a práxis leitora e constituem o grande intertexto que dá sentido à linguagem e à existência humana, pois,

... understanding involves going beyond the presented information. For example, what is needed to comprehend a text is not solely contained in the linguistic and logical information coded in the text. Rather, comprehension involves the construction of meaning: the text is a primary blueprint for constructing an understanding. The information contained in the text must be combined with information outside of the text, including most prominently the prior knowledge of the learner, to form a complete and adequate representation of the text's meaning³² (SPIRO, 1991, p.29).

³¹ “em um futuro distante, ou não tão distante, todos os textos individuais ligar-se-ão eletronicamente uns aos outros, criando, assim, metatextos e metametatextos de uma forma apenas parcialmente imaginável no presente”.

³² “... compreender supõe ir além da informação. Por exemplo, o que é necessário para compreender um texto não está apenas contido na informação lingüística e lógica codificada no texto. Mais apropriadamente, a compreensão envolve a construção do sentido: o texto é uma planta inicial para a construção de uma compreensão. A informação contida no texto deve ser combinada com informações de fora do texto, incluindo acentuadamente o conhecimento prévio do aprendiz no sentido de formar uma representação completa e adequada do sentido do texto”.

Não se pode, é bem verdade, olvidar que a interface computacional se apresenta com uma aparência de tal forma auto-suficiente que parece sugerir que o hiperleitor, ao trilhar seus caminhos nas malhas da rede, interage com a máquina, dialoga com ela para estabelecer seus caminhos, suas rotas, para constituir efetivamente seu hipertexto. Entretanto, em última análise, por traz do hipertexto eletrônico há um autor, ou melhor, autores, haja vista o caráter eminentemente colaborativo da hipermídia.

Entretanto, do ponto de vista da Pragmática, considerando que ela “ the Pragmatics would have the task of studying ‘the relationships between signs and their users’”³³ (DIJK, 1980, p. 199), pode-se também argüir até que ponto as relações pragmáticas hipertextuais se alteram em relação àqueles comumente estabelecidas no texto, conquanto as relações sintagmáticas não pareçam ser alteradas e as relações semióticas estejam superficialmente contidas nas reflexões a respeito da imbricação de linguagens no hipertexto.

O problema fundamental reside em estabelecer se o contexto, um conceito dinâmico por natureza, elemento que estabelece os limites mesmos a partir dos quais se pode empreender um estudo pragmático do texto, sofre alguma alteração em função da superveniência da lógica hipertextual. No entanto, as dobras da Gramática Textual não parecem ser centrais no que concerne a uma discussão pragmática do hipertexto. Pretensas transgressões à gramática textual não alteraram a situação concreta de que o contexto é o elemento de define o campo da Pragmática e isso não muda para o hipertexto.

Dessa forma, tomando-se o contexto como medida, nada parece demonstrar que o hipertexto tenha implicações pragmáticas próprias, posto que aquilo que depende das crenças, conhecimentos e implicações materiais extra-textuais para a construção dos sentidos hipertextuais não são diversas daquelas existentes no texto sobre substrato tradicional, já que

the basic idea of pragmatics is that when we are speaking in certain contexts we also accomplish certain social acts. Our intentions for such actions, as well as the interpretations of intentions of actions of other speech participants, are based however on sets of *knowledge* and *belief*³⁴ (DIJK, 1980, p. 218-219).

³³ “a pragmática teria a tarefa de estudar ‘as relações entre os signos e seus usuários’”.

³⁴ “A idéia básica da pragmática é que quando nós estamos falando em certos contextos nós também realizamos certas ações sociais. Nossas intenções em relação a tais ações, bem como as interpretações das intenções das ações de outros participantes do discurso, são baseadas, entretanto, em séries de *conhecimento* e *crença*”. (Grifo do autor).

2.3.1. Hiperleitura a partir de Vigotski, Leont'ev e Bakhtin

Como princípio fundante, não resta dúvida que a novidade do hipertexto, por mais discutível nos meios acadêmicos que possa ser a abrangência dessa novidade ou mesmo esse conceito de novidade de per si, não nega a importância fundamental da linguagem verbal e seu lugar preponderante na constituição do *modus* hipertextual, não obstante a larga discussão acerca dos movimentos de interação entre as diversas linguagens, verbais e não verbais, no âmbito da infografia que materializa o hipertexto, ou o desmaterializa como preferem alguns, embora não pareça totalmente evidente que o virtual constitua outra coisa que não uma nova maneira de materialização, viabilizada por novas tecnologias, mas de forma alguma uma não-matéria. Logo, pensar em hipertexto e, por conseguinte, pensar em hiperleitura supõe uma discussão da natureza da atividade e da linguagem verbal, na medida em que, mesmo a análise pós-moderna mais radical, não ousa desconsiderar a função estruturante da linguagem verbal no pensamento e na comunicação humana. A grande novidade lingüística da hipermídia, portanto, reside em utilizar o código verbal imbricado com outras linguagens não verbais, mas isso não supõe uma eliminação ou superação do código verbal.

A bem da verdade, as TIC são concebidas a partir de uma matriz colaborativa, isto é, a lógica que preside a constituição das TIC é a da agregação de potencialidades, da assimilação dos mais diversos *virtus* possíveis, enfim, da convergência dos meios mais eficazes em torno de um modelo comum capaz de otimizar os esforços e maximizar os resultados.

2.3.1.1. Uma perspectiva vigotskiana

Consoante essas premissas, um estudo acerca da hiperleitura não pode prescindir de uma discussão acerca da palavra e de suas inter-relações necessárias com o pensamento. Assim, toda a discussão que orbita no entorno do hipertexto carece essencialmente de um substrato psicolingüístico que dirima ou, ao menos, minimize as sombras nesse campo do conhecimento. Vigotski, nesse aspecto, permanece sendo uma voz profundamente esclarecedora, conquanto estructure uma teoria que dá conta das relações internas entre o

pensamento e a linguagem e ilumina, a partir dessa relação, os processos de leitura/hiperleitura.

No que concerne ao binômio pensamento e linguagem, a tese vigotskiana se sustenta a partir da premissa de que

o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. Entretanto, como procuramos demonstrar desde o início da nossa investigação, *seria incorreto conceber o pensamento e a linguagem como dois processos em relação externa entre si*³⁵, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em interação mecânica (VIGOTSKI, 2003, p. 396).

Vigotski (2003) é cuidadoso em acentuar tanto a independência primária dessas duas realidades – pensamento e palavra – quanto a dependência ontológica entre o pensamento e a linguagem. Assim, sua análise da natureza da escrita como simbolismo secundário e da oralidade como simbolismo primário permanece absolutamente coerente. Vigotski (2003), por seu turno, introduz um elemento fundamental nas discussões concernentes à linguagem e, conseqüentemente, ao hipertexto: a imbricação entre o pensamento e a linguagem desmascara qualquer tentativa de ver na linguagem algum tipo de relação mecânica, posto que intrinsecamente ligado ao *modus operandi* da cognição humana, e permite ponderar que uma alegada alteração na lógica interna da linguagem suporia o “desenvolvimento” de uma nova cognição, criando uma hipotética e inaceitável sociedade hierarquizada a partir de capacidades cognitivas ontologicamente distintas a partir do desenvolvimento de uma “linguagem superior”. Essa concepção desequilibra a lógica de mútua referencialidade entre linguagem e pensamento e cria uma cadeia de relações deterministas que submete o pensamento à linguagem e esta a transformações sociais pretensamente desconectadas do mundo material dos homens e de suas relações socialmente construídas.

Porém, a compreensão da interação lógica entre pensamento e linguagem, segundo o modelo vigotskiano, ilumina significativamente a problemática da leitura, porquanto a dispõe sobre um outro substrato: a maneira como se lê fala muito da maneira como se pensa. Em outras palavras, as relações oriundas do mundo da linguagem são, por definição, expressões imanentes do pensamento. Vigotski salienta essa interação ao afirmar que,

³⁵ Grifo nosso.

por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar (sic!) que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semânticos e sonoros da linguagem, de sentidos opostos, constituem uma autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (VIGOTSKI, 2003, p. 412).

Entretanto, não parece suficientemente evidente em que dimensão se dá a relação entre pensamento e linguagem. A pergunta que se coloca é: em que dimensão se dá essa relação, ou ainda, em que ponto eles se imbricam e se separam, uma vez que mantém uma certa independência? Mais uma vez, há que se correr ao pensamento vigotskiano e compreender que

o *significado*³⁶ da palavra é essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior (VIGOTSKI, 2003, p. 398).

Vigotski encontra no *significado* esse entre-lugar no qual se constitui a intersecção fundante da práxis humana. Pensamento e linguagem se fundem no processo de significação, dissolvendo as fronteiras até o limite da mútua interpenetração.

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade*³⁷ da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2003, p. 398).

A aceitação dessa premissa, quando contraposta à compreensão da leitura – e, por extensão, da hiperleitura – essencialmente como construção de sentidos, constituição de significados, impõe uma reflexão irrecorrível: qualquer atributo do processo de leitura/hiperleitura,

³⁶ Grifo do autor.

³⁷ Grifo do autor.

enquanto prática de atribuição de sentidos, reflete automaticamente no pensamento como que por um “efeito bumerangue”. Assim, todas as considerações que sejam feitas sobre a hiperleitura precisam levar em conta essa realidade intrínseca que subjaz à hiperleitura e a condiciona.

Não se pode, todavia, confundir essa premissa com aquela relação que Roger Chartier e outros estabeleceram entre a leitura e a cultura. Roger Chartier é categórico em afirmar que “há uma ilusão que deve ser dissipada, a ilusão de que um texto é o mesmo texto embora mude de forma” (2001, p. 148) e, a partir dessa premissa, desenvolve toda uma teoria que quer relacionar uma práxis de leitura singular às conformações físicas do suporte do texto, analisando as alterações do suporte e, segundo sua teoria, da leitura do rolo à tela hipermediática.

Não obstante a relevância de seu estudo, Chartier centra sua análise na história do livro propriamente dito e, por derivação, nas formas de ler – isto é, nas práticas externas da leitura – mas não toca na questão fundamental do ato de ler: a construção de sentidos. Nesse sentido, permanece inalterada a questão apresentada anteriormente sem que isso confirme ou negue as mudanças defendidas por Roger Chartier, Harold Innis, Marshall McLuhan, Jack Goody, Alvin Kernan, Elizabeth Eisenstein e outros no que tange às práticas exteriores da leitura, isto é, o modo de navegação do texto, a maneira como o leitor manuseia o objeto sensível e interage materialmente com o texto.

Na verdade, não se está discutindo aqui as pretensas transformações de sentido que um texto possa sofrer ao se lhe alterar o suporte físico: definitivamente, não é o texto o objeto deste estudo, embora esse conceito seja igualmente discutível. Antes, busca-se salientar que o suporte físico não determina a leitura ou, pelo menos, que a hipermídia não inventou a leitura dialógica. Ademais, toda a argumentação dessa linha teórica se constrói com base em mera especulação, desprovida de qualquer historicidade, como deixa entrever Landow ao asseverar que

electronic text-processing marks the next major shift in information technology after the development of the printed book. It *promises (or threatens)*³⁸ to produce effects on our culture, particularly on our literature, education, criticism, and scholarship, just as radical as

³⁸ (Grifo nosso).

those produced by Gutenberg's movable type³⁹ (LANDOW, 1997, p. 21).

O reconhecimento de que essas pretensas transformações se situam no campo da suposição ou da previsão por si só já desvela seu caráter não histórico. Da afirmação de George Landow, como de toda a teoria de Roger Chartier, é facilmente depreensível que ela se situa, como muita boa vontade, sobre uma expectativa, um desejo, uma idealização do porvir, não uma análise sistemática da materialidade histórica em curso, uma reflexão da práxis humana acerca do objeto em questão.

Os estudos a respeito da hiperleitura, e todos os estudos que se debruçam sobre a linguagem e suas relações com as TIC, não alteram o conceito vigotskiano que deslinda as relações entre pensamento e linguagem. Vigotski permanece, assim, cabalmente aplicável ao hipertexto e à hiperleitura. Logo, a construção de sentidos no hipertexto eletrônico parte do mesmo binômio que preside a construção de sentido no texto tradicional – pensamento e linguagem – e, como tal, desdobra procedimentos de há muito usuais dos seres humanos mediante instrumentos tecnológicos mais avançados em lugar de inaugurar uma nova dinâmica cognitiva na construção dos sentidos (hiper)textuais.

Por outro lado, a concepção de que o conhecimento é construído dialeticamente vem em socorro dos postulados deste estudo no que tange à hiperleitura, na medida em que situam a significação no âmbito das relações humanas, afastando a sombra “aquisição do conhecimento” como um movimento exterior ao homem.

A significação, bem como o conhecimento enquanto tal, é construída socialmente pois “knowledge is socially constructed based on the intentionality, history, culture, and tool mediation used in the process⁴⁰” (JONASSEN, p. 64). Neste sentido, a Teoria da Atividade de Leont’ev (2000; 200-?) se articula indissociavelmente com o construtivismo vigotskiano para dar sustentação à compreensão que aqui se postula do fenômeno da hiperleitura.

³⁹ “processamento textual eletrônico marca a próxima maior mudança na tecnologia da informação depois do desenvolvimento do livro impresso. Ela *promete (ou ameaça)* produzir efeitos em nossa cultura, particularmente em nossa literatura, educação, crítica, e intelectualidade, tão radicais como aqueles produzidos pelo tipo móvel de Gutembergue”.

⁴⁰ “... o conhecimento é socialmente construído com base na intencionalidade, história, cultura e mediação usada no processo”

2.3.1.2. Uma perspectiva leont'eviana

A preocupação de David Jonassen com a utilização da hipermídia na mediação das relações ensino-aprendizagem o conduz à construção de uma teoria que se sustenta sobre dois pólos convergentes: a construção do conhecimento mediante a atividade humana e a potencialidade da hipermídia de operacionalizar a mediação desse processo. No bojo dessa discussão, fica clara a noção de atividade como “the most appropriate unit of analysis”⁴¹ (JONASSEN, 1999, p. 62). Inequivocamente, a Teoria da Atividade de Leont'ev aparece como fundamento dessa concepção, segundo o princípio de que

activity is a non-additive unit of the corporeal, material life of the material subject. In the narrower sense, i.e., on the psychological plane, it is a unit of life, mediated by mental reflection, by an *image*, whose real function is to orientate the subject in the objective world⁴² (LEONT'EV, 2000).

No que tange ao objeto em questão neste estudo, a perspectiva da Teoria da Atividade ajuda a situar o fenômeno da hipertextualidade no contexto das atividades humanas, como que o salvaguardando de qualquer arroubo idealista, conquanto “all operations are actions when they are first performed because they require conscious effort to perform [and] consciousness is a result of everyday practice⁴³” (JONASSEN, 1999, p. 63; 64). Desta forma,

no matter what the conditions and forms in which man's activity proceeds, no matter what structure it acquires, it cannot be regarded as something extracted from social relations, from the life of society. Despite all its diversity, all its special features (sic!) the activity of the human individual is a system that obeys the system of relations of society. Outside these relations human activity does not exist⁴⁴ (LEONT'EV, 2000).

⁴¹ “... a mais apropriada unidade de medida”.

⁴² “a atividade é uma unidade não compulsiva da vida corpórea e material do sujeito material. Em sentido mais estreito, isto é, no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediada pela reflexão mental, pela imagem, cuja função rela é orientar o sujeito no mundo objetivo”. Grifo do autor.

⁴³ “todas as operações são ações quando ela são realizada pela primeira vez pois requerem um esforço consciente para serem realizadas [e] a consciência é o resultado da prática diária”.

⁴⁴ “a despeito das condições e formas nas quais a atividade humana se procede, a despeito da estrutura que adquire, ela não pode ser tomada como algo separado das relações sociais, da vida da sociedade. Apesar de toda essa diversidade, de todas as suas características especiais, a atividade do indivíduo humano é um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações humanas não existe atividade”.

A hiperleitura não pode, a partir das premissas aqui postuladas, ser alçada para fora desse universo de atividades humanas dentro do qual se quer incluídos todos os desdobramentos da existência material. Apesar de qualquer discussão que se possa travar acerca das características peculiares do hipertexto e da hiperleitura, sua condição de atividade humana impõe sua discussão a partir de bases dialéticas e, portanto, sociais.

Por conseguinte, hiperler só pode ser compreendido dentro desse contexto, interpretado e significado como uma atividade humana, marcada como todas por suas interações com a sociedade e o subproduto dessas interações, os construtos humanos, dentre os quais se inscreve a tecnologia, em função mesmo da natureza coesiva da consciência como elemento unificador da existência (VIGOSTKI, 2002; LEONT'EV, 2000).

Por outro lado, a dialética das relações entre a tecnologia e a sociedade podem ser cabalmente compreendidas à luz da teoria da atividade, porquanto

the basic, constituent feature of activity is that it has an *object*. In fact, the very concept of activity (doing, *Tätigkeit*) implies the concept of the object of activity. The expression “objectless activity” has no meaning at all. Activity may appear to be objectless, but the scientific investigation of activity necessarily demands the discovery of its object. Moreover, the object of activity appears in two forms: first, in its independent existence, commanding the activity of the subject, and second, as the mental image of the object, as the product of the subject's “detection” of its properties, which is effected by the activity of the subject and cannot be effected otherwise⁴⁵ (LEONT'EV, 2000).

Dessa forma, não se constitui em nenhum elemento distintivo da contemporaneidade tecnológica o fato de as TIC influenciarem a existência humana. Isto é uma característica mesma da própria atividade humana, é um desdobramento das relações entre o homem e o objeto de sua ação.

Portanto, a Teoria da Atividade (LEONT'EV, 2000; 200-?), que Jonassen (1991) utiliza para dar suporte a sua compreensão da natureza da mediação das TIC na educação, oferece uma contextualização humana e praxiológica para o fenômeno da hipertextualidade e

⁴⁵ “o aspecto constituinte básico da atividade é que ela tem um *objeto*. De fato, o próprio conceito de atividade implica o conceito de objeto da atividade. A expressão ‘atividade sem objeto’ não tem sentido algum. A atividade pode parecer não ter um objeto, mas a investigação científica da atividade necessariamente demanda a descoberta de seu objeto. Além disso, o objeto da atividade aparece de duas formas: em primeiro lugar em sua existência independente, comandando a atividade do sujeito, e em segundo lugar como a imagem mental do objeto, como o produto da apreensão de suas propriedades pelo sujeito que é efetivada pela atividade do sujeito e não pode ser efetivada de outra forma.”. Grifo do autor.

insere a hiperleitura no bojo das atividades humanas e, por conseguinte, em interação com o objeto da ação, sem nenhuma peia determinista ou tecnicista.

2.3.1.3. Uma perspectiva bakhtiniana

A investigação dos fenômenos lingüísticos concernentes à hipertextualidade conduz irremediavelmente a uma reflexão acerca da natureza mesma da linguagem e de seus processos de aquisição e desenvolvimento. Neste ponto, em coerência com a opção por uma compreensão dialética e praxiológica da ciência, rejeitam-se elaborações lingüísticas de natureza idealista que advogam a dissociação dos fenômenos lingüísticos da práxis social quando postulam que

in studying the actual character of learning, linguistic or otherwise, it is of course necessary to distinguish carefully between these two functions of external data – the functions of initiating or facilitating the operation of innate mechanisms and the function of determining in part the direction that learning will take⁴⁶ (CHOMSKY, 1976, p. 34).

Uma tal compreensão dos fenômenos lingüísticos, baseada na assunção de que “it seems to me correct to say that empiricist theories about language acquisition are refutable wherever they are clear, and that further empiricist speculations have been quite empty and uninformative”⁴⁷ (CHOMSKY, 1976, p. 54) transporta a discussão das categorias lingüísticas da esfera social na qual suas condições materiais podem ser dialeticamente discutidas para o campo de um idealismo claramente determinista, na medida em que anuncia que

the rationalist approach holds that beyond the peripheral processing mechanisms, there are innate ideas and principles of various kinds that determine the form of the acquired knowledge in what may be a

⁴⁶ “ao estudar o caráter verdadeiro da aprendizagem, no que concerne à lingüística ou a outra área, é certamente necessário distinguir cuidadosamente entre essas duas funções dos dados externos – a função de iniciar e facilitar a operação de mecanismos inatos e a função de determinar em parte a direção que a aprendizagem tomará”.

⁴⁷ “parece-me correto afirmar que as teorias empiristas acerca da aquisição da linguagem são refutáveis mesmo quando são claras e que especulações empiristas posteriores têm sido vagas e sem conteúdo”.

rather restricted and highly organized way⁴⁸ (CHOMSKY, 1976, p. 48).

O inatismo defendido por Chomsky (1976) conduz à compreensão de que a linguagem, esse construto social fundamental para a configuração da sociedade humana como a conhecemos historicamente, encontra seus princípios fora das relações humanas historicamente construídas. O desdobramento natural disto seria entender que a práxis social não é determinante, ao menos não de modo prevalente, para a constituição da linguagem e, em consequência disso, da própria noção de humanidade, o que nega à linguagem sua natureza eminentemente dialética e social.

Por outro lado, a compreensão dialógica de Bakhtin acerca da língua como um processo social cujo objeto último é o próprio homem acabou por se mostrar capaz de desvendar com maior acuidade a natureza mesma da hipertextualidade, posto que compreende

o texto como reflexo subjetivo do mundo objetivo, o texto como expressão da consciência que reflete algo. Quando o texto se torna do nosso conhecimento podemos falar do reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido [pois] o objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios sociais (BAKHTIN, 2003, p. 318-319).

Eis porque, desde já, se assume a dialogia bakhtiniana como suporte para esta discussão acerca da hipertextualidade na medida em que o conceito de dialogia, que encontrou sua formulação clássica em Bakhtin, conquanto seja uma teoria do campo da filosofia da linguagem, em verdade se constitui em uma grande episteme a partir da qual se pode ler o mundo, posto que “tudo na vida é diálogo, ou seja, contraposição dialógica” (BAKHTIN, 2002c, p. 44) e, como tal, fornece um instrumento teórico consistente para se interpretar a realidade.

A própria existência humana e toda a dialética daí proveniente estão essencialmente marcadas por esse princípio fundamental: o diálogo é a lógica que preside a construção da práxis humana em todas as suas dimensões. Fundamentalmente, para Bakhtin

a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o

⁴⁸ “a abordagem racionalista assume que, além dos mecanismos periféricos de processamento, há idéias e princípios inatos de várias espécies que determinam a forma do conhecimento adquirido de um modo potencialmente restrito e altamente organizado”.

verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística), está impregnada de relações dialógicas (BAKTIN, 2002c, p. 183).

Dialogicidade, portanto, é uma característica inerente à práxis humana e não uma categoria que se acrescenta ao hipertexto e à hiperleitura, advinda na maior capilaridade das tecnologias digitais da Contemporaneidade. O hipertexto é dialógico, então, porque a linguagem o é, na medida em que

a questão das relações entre a linguagem e as metáforas não é simples, muito pelo contrário. *A linguagem é sempre metafórica*⁴⁹... pode-se dizer que a linguagem atual é metafórica com relação ao significado e ao conteúdo ideológico que as palavras tiveram nos precedentes períodos da civilização (GRAMSCI, 1989, p. 176).

Por outro lado, não se pode negar que as TIC potencializem a capacidade dialógica da linguagem, dando ao hipertexto eletrônico uma conformação altamente responsiva. Também a polifonia bakhtiniana encontra no hipertexto eletrônico um lugar de plena visualização, mediante seus elos e nós. As muitas vozes que emergem do hipertexto em interação polifônica já estão imanentes na palavra, enquanto construto coletivo e multisignificativo, que está na base da hipertextualidade, posto que a dialogia é a condição “de vida autêntica da palavra” (BAKHTIN, 2002c, p. 185).

Nesse sentido, ainda que se aplique ao hipertexto o princípio da polifonia bakhtiniana, nada há de inusitado ou *sui generis*, pois já em relação à leitura sobre aparato tradicional, a lógica da polifonia é plenamente válida, pois sob nenhum aspecto parece procedente considerar o texto monológico, na medida em que “tudo acontece na interação verbal, mesmo quando se trata do que parece ser um monólogo interior” (SERIÓT, 2005, p. 69), já que a palavra é dialógica em sua própria natureza e “when we speak and write to one another, we participate – and invite others to participate – in dialogues already underway in our utterances⁵⁰” (STOCK, 2001, p. 10). Bakhtin e Vigotski convergem admiravelmente neste ponto, posto que ambos salientam o caráter precário e transitório da palavra enquanto sede de sentidos. Segundo a tese vigotskiana,

⁴⁹ Grifo nosso.

⁵⁰ “quando falamos ou escrevemos uns aos outros, nós participamos – e convidamos outros a participar – de diálogos já subjacentes em nossos enunciados”.

o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se (sic!) e sofrer modificações. [...] O novo essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem. A descoberta da mudança dos significados das palavras do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 2003, p. 399).

Assim a significação não é um patrimônio estável e intocável da palavra, mas é antes um processo e uma transitoriedade⁵¹, na medida em que “o dialogismo é a condição do sentido do discurso” (BARROS, 2003, p. 3). Consoante esse princípio, Bakhtin defende o princípio da *complexidade do significado*⁵² ao afirmar que

se um complexo sonoro qualquer comportasse uma única significação inerte e imutável, então esse complexo não seria uma palavra, não seria um signo, mas apenas um sinal. A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra. [...] A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do interlocutor uma *contrapalavra*⁵³. [...] Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN, 2004. p. 130-132)

Nesse sentido, julgar que a palavra adquire linearidade em virtude dos processos tipográficos a que é submetida no processo usual de produção textual – divisão do texto em capítulos, parágrafos e orações encadeadas – e de editoração gráfica – sua disposição no formal ordinário dos livros – e que, conseqüentemente, abandona essa linearidade em virtude da alteração da lógica de espaço e tempo em ambientes virtuais é um argumento frágil demais para resistir à concepção dialógica do binômio palavra/idéia. Tanto Bakhtin (2002c) quanto Vigotski (2003) sinalizam isso concretamente quando patenteiam a compreensão da condição de construto social de que o pensamento e a linguagem estão investidos.

⁵¹ A estabilidade do signo lingüístico como proposta por Saussure não se sustenta quando contraposta às dinâmicas sociais da linguagem, até porque Saussure situa sua dicotomia estruturante *langue/parole* enquanto dialeticamente correspondente à oposição social/individual. Esse equívoco epistemológico de Saussure constitui o que Bakhtin consideraria mais tarde o próton pseudo de Saussure e o fundamento de sua visão objetivista do fenômeno lingüístico.

⁵² Tanto temporal quando ideologicamente, não há nesse conceito nenhuma filiação à Teoria da Complexidade de Morin, posto que Bakhtin teorizou muito antes de Morin e nunca conheceu sua obra.

⁵³ Grifos do autor.

Embora não seja um cognitivista, Bakhtin elabora uma noção de pensamento a partir do diálogo que, imbricada na linguagem, completa o quadro da fundamentação dialógica de toda e qualquer práxis humana: para ele, o pensamento humano é profundamente dialógico, na medida em que

a idéia não vive na consciência individual e isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as idéias dos *outros* é que a idéia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas idéias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, idéia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros [na escrita dos outros], ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a idéia. [...] A idéia é interindividual e intersubjetiva [está sempre no âmbito do interdiscurso] a esfera da sua existência não é a consciência individual mas a comunicação dialogada *entre* as consciências. A idéia é um *acontecimento vivo*⁵⁴ que irrompe no ponto de contato dialogado ente duas ou várias consciências. Nesse sentido, a idéia é semelhante ao *discurso* com o qual forma uma unidade dialética. Como o discurso, a idéia é por natureza dialógica (BAKHTIN, 2002c, p. 86-87).

Nesse sentido, a não linearidade é um pressuposto básico do processo polifônico que garante a significação ao signo lingüístico e “*anular a possibilidade da polifonia é anular o diálogo e a reconstrução possível de sentidos*⁵⁵” (RAMAL, 2002, p. 59). Consoante essa lógica, Luzia de Maria afirma que

a leitura é a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço; é o alargamento do mundo para além dos limites de nosso quarto, mesmo sem sairmos de casa; é a exploração de experiências as mais variadas, quando não as podemos viver realmente. Por meio da leitura, num ato aparentemente solitário, podemos nos cercar de paisagens e pessoas, podemos nunca estar sozinhos; podemos dialogar com meios sociais e geográficos muito distantes do nosso, podemos dialogar com passados remotos e vivenciar experiências de outros momentos históricos (MARIA, 2002, p. 25).

Mutatis mutandis, bem pode o texto de Luzia de Maria (2002) ser aplicado ao hipertexto, na medida em que a hiperleitura também propicia esse mesmo sentido de diálogo e peregrinação, conquanto é da natureza mesma da linguagem ser dialógica na dialética das relações. Fica, pois, patente o quanto essa lógica não pode ser vista como uma novidade gerado pelas TIC. A

⁵⁴ Grifos do autor.

⁵⁵ Grifos da autora.

aplicabilidade desse pressuposto ao hipertexto não se dá, assim, por adaptação ou aproximação de objetos. Ao contrário, compreendendo que a mediação das TIC não altera a dialética fundamental das relações humanas, o hipertexto continua absolutamente dentro do campo dialógico imanente da linguagem e, como tal, sujeito à mesma compreensão dialógica. Isto posto, impõe-se salientar que o equívoco de alguns teóricos pós-modernos não está em descaracterizar esses atributos da hiperleitura, mas em considerá-los como desdobramentos excepcionais da lógica hipertextual e não como características fundamentais do processo de leitura de per se, independente do substrato.

Outrossim, importa reafirmar que, ao se abordar o problema da hiperleitura, não se pode olvidar, antes deve-se salientar, que a discussão não gira em torno do mero processo de decodificação de símbolos gráficos, já agora infográficos, mas gira no entorno do processo de significação, de constituição de co-autorias, de concretização do texto. Nessa perspectiva, há que se refletir consoante Magda Becker Soares que a

leitura não é uma ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação; diálogo. Enunciação é, portanto, processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado (SOARES, 2004, p. 15).

Nesse sentido, impõe-se sobremaneira a compreensão de que o momento mesmo da constituição do texto – e também do hipertexto – não é aquele em que o autor – e, nesse sentido, o hipertexto não se diferencia, conquanto tenha vários autores – finaliza sua enunciação. A grande questão que se impõe, portanto, é que o próprio hipertexto/texto depende da hiperleitura/leitura para se configurar enquanto tal, para concretizar o processo comunicativo que a hiperescrita/escrita⁵⁶ apenas iniciou. É imperioso estar atento ao fato de que o hipertexto/texto não se constitui enquanto tal a não ser no momento da hiperleitura/leitura, pois

⁵⁶ Embora o paralelismo funcione bem estilisticamente, um conceito melhor é o de *infografia*, novo mecanismo de produção verbal e não verbal que dá conta das novas necessidades de escrita geradas pelo Informacionalismo. Esse instrumento, se bem entendido, inaugura a concretização de uma possibilidade há muito sonhada: a plena interação dos signos verbais com outras linguagens, outras estruturas sógnicas, dando-lhe, movimento, cor, textura, brilho, enfim, uma dinamicidade antes irrealizável, não obstante ter sido sonhada e mesmo tentada em outros momentos da história, malgrado as condições objetivas adversas das tecnologias da informação então acessíveis, o que decretou o fracasso de toda e qualquer tentativa nesse sentido, por inadequação dos meios tecnológicos disponíveis.

[...] o texto não preexiste à sua leitura e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui: “cada leitura é uma nova escrita de um texto. O ato de criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura. O verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor” (JOZEF, 1986). [...] Talvez por isso não se possa falar de ideologia subjacente ao texto, mas de ideologias subjacentes às leituras que de um mesmo texto são feitas (SOARES, 2004, p. 26-27)⁵⁷.

É no diálogo entre autor(es) e hiperleitor(es)/leitor(es), nesse momento de interação entre as partes que se constitui o hipertexto/texto, posto que

ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER & CAMPS, 2002. p. 31-32).

Nesse sentido, Bakhtin já é bastante elucidativo ao asseverar que

o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a decodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos [logo, na interação verbal, em uma lógica responsiva], uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN, 2004. p. 94).

Em virtude dessa dialética, o hipertexto, tal como o texto, só se pode constituir como tal, só pode alcançar sua plenitude e completude, quando significado pelo (hiper)leitor. Nesse momento, completo o processo comunicativo, pode-se falar de um (hiper)texto constituído como tal. É nessa linha de reflexão que o leitor – ou hiperleitor, já que neste momento não se está abordando essa pretensa dicotomia – se autoriza enquanto co-autor, como Brait deixa patente ao afirmar que

a compreensão de um enunciado é sempre dialógica, pois implica a participação de um terceiro que acaba penetrando o enunciado na medida em que a compreensão é um momento constitutivo do enunciado, do sistema dialógico exigido por ele (BRAIT, 2004, p.25).

⁵⁷ Grifo da autora.

Nessa mesma linha, Orlandi caracteriza o texto como uma categoria em processo, porquanto propõe que

[...] uma postura construtiva é a de considerar que a leitura é o *momento crítico*⁵⁸ da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação (ORLANDI, 1987, p. 193).

A leitura não é, portanto, passiva; é antes ativa e geradora de significados, porquanto “o texto proporciona apenas uma das fontes críticas de informação. É preciso que o resto provenha dos conhecimentos prévios do leitor” (ADAM & STARR apud COLOMER & CAMPS, 2002, p. 31) e do contexto discursivo dentro do qual a leitura e o texto se situam. Só nessa interação é que a linguagem escrita encontra sua plena realização. Ler supõe, assim, um processo complexo de construção dos significados, em um diálogo intenso entre enunciador e enunciatário e hiperler não é diferente. Por isso,

seria surpreendente se conseguíssemos ler se pressupusermos que o processo é linear e serial, passo a passo, desde o olho até a memória que estaria esperando a chegada do material para começar a processá-lo. Não é isso que acontece. O leitor está engajado antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa e ou fixação está determinada não só pelo que ele acaba de ler na página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto, etc. É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento como o que vem da página para chegar à compreensão. (KLEIMAN, 2004. p. 17).

Dessa forma, é lícito asseverar que a linearidade, definitivamente, não é uma característica da leitura sob nenhum aspecto. Logo, não é possível eleger a linearidade como uma categoria capaz de contrapor a leitura à hiperleitura e ser-lhe um traço distintivo. Afirmar-se a existência de uma leitura linear, por assim dizer, seria atestar a possibilidade de uma leitura monológica na plenitude dos dois termos, uma contradição com a própria noção de leitura como a construção de significados no contexto.

Do ponto de vista bakhtiniano, a monologia é uma ficção lingüística, é uma *fraude lingüística* concebida para legitimar o autoritarismo de determinadas instâncias de poder – social, político, religioso. A monologia, por conseguinte, só existe enquanto construto ideológico destinado a subsidiar leituras por demais estreitas dos fenômenos sociais e garantir

⁵⁸ Grifo nosso.

a dominação mediante a tutela do pensamento e da liberdade intelectual. Assim, um discurso monológico será sempre a tentativa de subverter a força dialogizante intrínseca da linguagem para fazê-la servir a interesses discursivos autoritários, dando à linguagem, de natureza sempre dialógica, uma aparência unívoca; todavia, é uma tentativa fadada a permanecer na superficialidade: a enunciação trará sempre em sua base um diálogo imanente.

Por isso, uma grande virtude do hipertexto, dada sua conformação rizomática (DELEUZE & GUATTARI, 1995), é maximizar a dialogia e minimizar as possibilidades autoritárias da monologia, na medida em que a interatividade, elemento fundamental para se constituir relações coerentes e conseqüentes em ambiente virtual, funciona como que um antídoto contra a possibilidade de construção de uma interpretação monológica do hipertexto ou de um hipertexto monológico, o que seria uma contradição flagrante, posto que

as interatividades externalizam (sic!) a essência mais profunda do dialogismo, essa que foi defendida por Bakhtin e Peirce, quando estes colocam em primeiro plano a natureza coletiva dos sentidos da linguagem e o caráter eminentemente social do signo (SANTAELLA, 2004, p. 172).

Contudo, importa afirmar que a compreensão do caráter dialógico e polifônico da linguagem não autoriza uma relativização arbitrária e assistemática dos processos de interpretação. Isto não significa que vale tudo, pois “há um sentido a ser descoberto, e um só, que se dá em sua totalidade a quem souber reconstituir a ‘situação’ em sua unicidade e integralidade. Portanto, é a situação concreta que faz o sentido totalmente interpretável, sem mal-entendido ou escorregão” (SERIÓT, 2005, p. 69). O que faz a “situação” diferir das “pistas discursivas” da Análise do Discurso é que esta teoria projeta as pistas para o contexto social, para a dimensão da práxis. Isto, por si só, não nega a pluralidade de significados possíveis a um enunciado dado, mas deixa transparecer o quanto esse significado é contextual, é situacional. Contudo, isto previne o dialogismo de ser encarado como uma relativização grosseira dos significados.

Diversos teóricos têm reiteradamente afirmado que o hipertexto impõe um fim ao que consideram a linearidade do texto. No que concerne à não linearidade, ela tem sido encarada como um dístico que opõe o hipertexto ao texto, como um valor absoluto gravado no hipertexto e que constitui um de seus elementos mais significativos, talvez o mais peculiar, mas certamente o mais festejado. Aparentemente, toda a problemática da linearidade do texto

se assenta sobre uma concepção equivocada e reducionista do texto. Espen J. Aarseth deixa isso patente ao afirmar que

a text is what you read, the words and phrases that you see before your eyes and the meaning they produce in your head. A text is a message, imbued with the values and intentions of a specific writer/genre/culture. A text is a fixed sequence of constituents (beginning, middle, end) that cannot change, although its interpretations might⁵⁹ (AARSETH, 1995, p. 51).

Essa visão estreita, reducionista e tecnologicamente determinada do texto está na raiz dos dois erros fundamentais da Pós-Modernidade em relação ao texto: o texto é linear por que a escrita é seqüencial e porque, conseqüentemente, “as formas materiais implicam formas de entendimento dos textos” (CHARTIER, 2001, p. 43). Aarseth salienta ainda que

a nonlinear text is a work that does not present its scriptons in one fixed sequence, whether temporal or spatial. Instead, through cybernetic agency (the user(s), the text, or both), an arbitrary sequence emerges⁶⁰ (AARSETH, 1995, p. 61).

Desta afirmação de Aarseth (1995) se pode, sem sombra de engano, aferir que seu conceito de linearidade e não linearidade se prende à forma, esquecendo-se de que os significados não estão presos aos significantes.

Por aí se vê que o problema da pretensa linearidade dos textos é antes uma questão de discernir com que conceito de texto se está trabalhando. No entanto, mais importante, porém, do que aquilo que o autor estadunidense afirma é o que ele não diz explicitamente: a não linearidade não é um construto, mas um processo. Seu equívoco reside no nexos causal determinista que desconsidera a natureza mesma da linguagem. É a natureza mesma da linguagem que institui a não linearidade, não a forma. É o *modus* que institui a não linearidade, não a forma. Por conseguinte, como a linguagem sé sempre dialógica em sua natureza, seu *modus legendi* é sempre dialógico, sempre intertextual e interdiscursivo, é sempre não linear por definição. Conquanto não se negue o caráter não linear da escritura

⁵⁹ “um texto é o que se lê, as palavras e frases que se vê diante dos olhos e os sentidos que eles produzem em sua cabeça. Um texto é uma mensagem, imbuída com os valores e intenções de um escrito/gênero/cultura. Um texto é uma seqüência fixa de constituintes (começo, meio e fim) que não pode mudar, embora suas interpretações possam.

⁶⁰ “um texto não-linear é um trabalho que não apresenta seus *grafemas* em uma seqüência fixa, seja temporal ou espacial. Em lugar disso, mediante um agenciamento cibernético (o(s) usuário(s), o texto ou ambos, faz emergir uma seqüência arbitrária”.

hipertextual⁶¹, na perspectiva rizomática de sua conformação, não se pode atribuir a ela o caráter não linear da hiperleitura, posto que derivado da própria natureza dialógica e dialética da linguagem. Paradoxalmente, Aarseth se redime parcialmente alguns parágrafos antes quando salienta que “hypertext, when regarded as a type of text, shares with a variety of other textual types a fundamental trait, which we defined as nonlinearity⁶²” (AARSETH, 1995, p. 52).

Do ponto de vista da leitura, a linearidade confunde-se com o monologismo e, como tal, só teria lugar em procedimentos de leitura absolutamente autoritários que, evidentemente, inviabilizam a constituição da autonomia e da maturidade do (hiper)leitor. Uma leitura monológica, em que os sentidos são previamente marcados e na qual só é lícito compreender aquilo e da maneira que o “leitor autorizado” julga correto é um contra-senso em relação à própria natureza da linguagem. Tal procedimento quase não pode ser enquadrado como leitura. É antes um arremedo de leitura. É decodificação, mas não leitura em sua plenitude. Não é, por conseguinte, uma virtude do hipertexto eletrônico libertar o leitor das amarras do sentido único e do monologismo. Já o texto pressupunha essa postura que Fiorin assinala muito incisivamente ao considerar que

o texto é unidade de manifestação. É o lugar em que os diferentes níveis (fundamental, narrativo e discursivo) do agenciamento dos sentidos se manifestam e se dão a ler. É, por isso, labiríntico e estratificado. É o lugar da relação entre imanência e manifestação (FIORIN, 2003, p. 30).

O ponto fundamental, portanto, reside no fato de que essa dinâmica dialógica não é introduzida pela Pós-Modernidade tecnológica que gestou o hipertexto eletrônico e fez nascer o hiperleitor. Na verdade, o Informacionalismo é antes a condição tecnológica que permite o aflorar pleno dessas dinâmicas imanentes da leitura, levando-as a ganhar corpo e manifestação mais aparente, patenteando, no nível da textualidade, realidades de há muito presentes na práxis leitora.

⁶¹ Importa, porém, assinalar que por mais que se busque produzir um texto de forma rizomática, por mais que se reinvente a estrutura textual, não se pode fugir de alguns aspectos fundamentais da língua tais como a sequencialidade de fonemas e grafemas ou o modo de estruturar as relações sintáticas. Dessa forma, a própria noção de escrita não linear é, no mínimo, discutível.

⁶² “o hipertexto, quando considerado como um tipo de texto, partilha com uma gama de outros tipos de textualidade um traço fundamental que nós definimos como não-linearidade”.

Contudo, ainda em favor do hipertexto há que se salientar seu papel de maximizador do papel autoral do hiperleitor, este sim um aspecto consideravelmente reformatado na Contemporaneidade, já que a própria constituição final de um dado hipertexto passa necessariamente por vários autores e pelo leitor-autor, autor último de todo e qualquer hipertexto, bem como seu papel de potencializador do acesso mais rápido e mais fácil à informação, porquanto

for students hypertext promises new, increasingly reader-centered encounters with text. In the first place, experiencing a text as part of a network of navigable relations provides a means of gaining quick and easy access to a far wider range of background and contextual materials than has ever been possible with conventional educational technology. Students in schools with adequate libraries have always had the materials available, but availability and accessibility are not the same thing⁶³ (LANDOW, 1997, p. 225).

Essa maior acessibilidade e disponibilidade do hipertexto são, de fato, inéditas, mas não se constituem em um desdobramento autônomo das TIC. Antes, são claramente respostas à demanda do Capital por uma gestão mais eficiente das informações no ambiente do Informacionalismo em marcha. Se, porém, essa característica das tecnologias digitais, ou melhor, essa consequência da crescente digitalização da informação permite seu uso para fins que fogem ao controle do Capitalismo Multinacional, isso se deve a que, em não existindo hegemonia sem brechas (GRAMSCI, 2002), essa necessidade do Capitalismo acabou por gerar uma estrutura que, de fato, pode ser usada como contramedida, como mecanismo de disseminação do conhecimento para além e contrário aos próprios objetivos de reprodução sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2002). Por outro lado, a própria natureza do hipertexto centrado no leitor, para usar a expressão de Landow (1997), é um forte elemento garantidor da dialogia, do espaço autoral do hiperleitor.

Considerando, portanto, os processos de leitura e hiperleitura, não se pode olvidar a problemática que gira no entorno das relações entre pensamento e linguagem. Sua imbricação acarreta uma interdependência tal que não se pode refletir sobre a linguagem, em nenhum de seus processos, sem tocar em sua relação com o pensamento, enquanto elementos fundantes e delimitadores do ser humano. Não resta dúvida, por conseguinte, que qualquer discussão

⁶³ “para os estudantes, o hipertexto promete encontros novos com o texto crescentemente centrados no leitor. Em primeiro lugar, experienciar um texto como parte de uma rede de relações navegáveis disponibiliza meios de se ter acesso rápido e fácil a uma gama muito maior de conhecimentos e do que jamais foi possível com a tecnologia educacional convencional. Os estudantes em escolas com bibliotecas adequadas sempre tiveram o material disponível, mas disponibilidade e acessibilidade não são a mesma coisa”.

entorno dos procedimentos de leitura abrange os processos de significação e toca as ligações internas entre pensamento e linguagem. Vigotski (2003, p. 398) é categórico ao afirmar que “encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento da linguagem”. Não há como dissociar essas duas esferas e considerá-las de modo estanque.

Não restam dúvidas que, se o processo de constituição de sentidos se altera, altera-se também o pensamento, posto que linguagem e pensamento estão imbricados. A pergunta, porém, é: terá o hipertexto alterado os processos de cognição e constituído a hiperleitura enquanto categoria independente, possuidora de um processo *sui generis* de constituição de significados que, por conseguinte, à luz do pressuposto vigotskiano ou a despeito dele, constitui um novo *modus operandi* do pensamento? Nada parece autorizar tal assertiva. Todos os elementos que são levantados em defesa da constituição de um novo processo de constituição de sentidos mediante a utilização do hipertexto assentam-se sobre as características do hipertexto, acima relatadas, consideradas como fundantes de um novo procedimento cognitivo, ignorando o fenômeno da hipertextualidade pré-existente ao Informacionalismo e embasando-se em uma projeção para o futuro de pretensos desdobramentos ainda totalmente impossíveis de serem mensurados ou mesmo materialmente detectados. Ademais, em lugar algum se conseguiu demonstrar que novos procedimentos cognitivos seriam esses ou justificar sua pretensa diferença das operações cognitivas com hipertextos não eletrônicos de há muito conhecidos e utilizados.

3. A FORMAÇÃO DO HIPERLEITOR

Para compreender coerentemente o processo de formação de hiperleitores, é fundamental situá-lo no contexto sócio-político em que se inscreve, buscando compreender tanto suas nuances pedagógicas quanto às circunstâncias históricas que o possibilitam, legitimam e, não raro, suscitam.

Consoante essa perspectiva, não se pode discutir a formação de hiperleitores sem considerar que o gerenciamento de informações, fundamental para a dinâmica atual do sistema capitalista multinacional, supõe o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas capazes de otimizar o processamento de dados e a produção de conhecimento a partir de um suporte informacional, com vistas a suprir as necessidades orgânicas do sistema, posto que

major innovations in information technology provide a powerful tool for organizational change and economic restructuring, while at the same time imposing constraints and introducing new processes of management and labor in the workings of business organization⁶⁴ (CASTELLS, 2002, p. 168).

Todavia, isso implica a capacitação de mão de obra especializada tanto na produção do *apparatus* tecnológico quanto na utilização desses mecanismos para melhor servir aos interesses do Capital. Em virtude disso, o sistema educacional formal e, hoje já muito acentuadamente, as iniciativas corporativas e/ou informais de formação profissional tornaram-se peças chave na engrenagem do sistema: um colapso na capacidade do sistema capitalista multinacional de formar mão de obra qualificada para construir e operar os sistemas de informação comprometeria seriamente o Informacionalismo, enquanto modo de produção, e o Capitalismo, enquanto modelo econômico hegemônico de organização da sociedade, em que pese a necessidade de reprodução do próprio sistema.

Em sendo assim, não é de se admirar o esforço incontestado do sistema capitalista em produzir uma mão de obra qualificada mediante os instrumentos instrucionais de que dispõe notadamente o sistema formal de Educação. Importa, porém, salientar que esse esforço

⁶⁴ “grandes inovações na tecnologia da informação disponibilizam uma ferramenta poderosa para a mudança organizacional e a reestruturação econômica, enquanto impõem limites e introduz novos processos de gerenciamento e de trabalho nos procedimentos de gerenciamento de negócios”.

sistêmico supõe a produção das assimetrias estruturantes do Capitalismo, independente do estágio em que se encontre, isto é, destina-se a formar uma grande quantidade de sujeitos capazes de operar o sistema, preservando, porém, para uma elite hegemônica o lugar de detentores do conhecimento. Seria de desconcertante inocência, ou tendenciosa cegueira político-histórica, supor um modelo de formação plural e democrático no interior de um sistema desigual e verticalizado por natureza, na contramão daquela reflexão que Paulo Freire já considerava fundamental:

o mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um *quefazer* puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica. [...] É nesse sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê* fazemos educação e *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê* desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder⁶⁵ (FREIRE, 2003a, p. 23-24).

Logo, a “natureza política do processo educativo” (Idem. *Ibidem*), bandeira central na discussão de Paulo Freire sobre a Educação, não pode ser desconsiderada quando se analisa o lugar do desenvolvimento no ambiente escolar de habilidades conexas ao Modo de Produção Informacional, qual seja a hiperleitura.

Por isso, no que concerne às TIC, nada permite supor um processo diferenciado e apolítico, em se admitindo a coerência histórica dessa possibilidade notadamente esdrúxula e ahistórica. Antes, sua inserção fundante na dinâmica do Capital e o lugar central que a informação ocupa no Informacionalismo são razões mais do que suficientes para implicá-las ainda mais fortemente na lógica de construção de habilidades assimétricas destinadas a servir à manutenção do *status quo* da classe hegemônica, não obstante as brechas gramscianas do sistema, e ao incremento da posição do Capital frente aos desafios da crise contemporânea do sistema capitalista: a educação burguesa é pensada para, em uma lógica ambivalente e terrivelmente convergente, assegurar o *status quo* da burguesia e reproduzir as estruturas de opressão que sustentam o regime e garantem os privilégios.

⁶⁵ Grifos do autor.

É nesse viés de análise que se situa a discussão sobre a formação das habilidades hiperleitoras dos alunos no ensino formal. Em outras palavras, a formação do hiperleitor maduro, crítico e autônomo só pode ser analisada no contexto da construção das habilidades responsáveis pela interação produtiva com hipertexto eletrônico, signo máximo do novo paradigma tecnológico que preside à dialética contemporânea entre capital e trabalho, e na terrível contradição daí nascida: criticidade e autonomia, em uma palavra, maturidade, são antinomias inconciliáveis com o Capitalismo, não obstante também constituam um binômio inseparável do conceito de maturidade hiperleitora, indispensável ao Capitalismo Informacional em curso na Contemporaneidade. Claramente essas categorias formam, por assim dizer, uma *conditio per quam* da hiperleitura como tal.

Por conseguinte, seria impensável supor que essas habilidades hiperleitoras pudessem, por alguma espécie de fissura do sistema, escapar ao atento escrutínio das elites hegemônicas no que tange aos mecanismos garantidores de seu *status quo*. Antes, é na dialética das tensões e distensões intestinas do sistema que essas habilidades vão se constituindo e se formatando, não obstante suas incompatibilidades ontológicas.

3.1. O CAPITALISMO E O CONTROLE DOS MEIOS TECNOLÓGICOS

A função institucional da escola sempre esteve intimamente ligada à tecnologia, porquanto ela é condição recorrente da práxis humana. Independente do estágio de evolução ou de seus propósitos práticos, na justa medida de sua inserção no modelo de desenvolvimento econômico vigente e de sua importância para a concretização dos fins pretendidos pelo modelo econômico em questão, a tecnologia esteve sempre presente na sociedade, como uma parceira nascida da necessidade humana de interagir com o meio ambiente e interagir entre si.

Nesse sentido, a tecnologia foi sempre uma realidade eminentemente pertinente à condição humana, de forma alguma estranha ao homem ou exterior a ele, antes um desdobramento de sua capacidade de potencializar suas habilidades para além de seu próprio corpo físico, porque gerada das necessidades imanentes das interações humanas. A tecnologia se configura, assim, como ferramenta, na melhor acepção vigotskiana. Conseqüentemente,

nesta perspectiva, a tecnologia tem uma gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que a cria dentro de um *complexo humano-coisas-instituições-sociedade*, de modo que não se restringe aos suportes materiais nem tão pouco aos métodos (formas) de consecução de finalidades e objetivos produtivos, muito menos ainda, não se limita à assimilação e à reprodução de modos de fazer (saber fazer) pré-determinados, estanques e definitivos, mas, ao contrário, podemos dizer que consiste em: *um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os*. Neste processo, o ser humano *transforma a realidade* da qual participa e, ao mesmo tempo, *transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado*⁶⁶ (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 5).

Considerando o momento histórico em que a humanidade está implicada atualmente⁶⁷, essa concepção de tecnologia a insere, inapelavelmente, no âmbito do Capitalismo e de sua dinâmica de produtividade e reestruturação. Logo, toda discussão que gire no entorno da tecnologia passa pela análise do Modo de Produção no qual ela está inserida, na medida em que

a completa subordinação das necessidades humanas à reprodução de valor de troca – no interesse da auto-realização ampliada do capital – tem sido o traço marcante do sistema do capital desde o seu início (MÉSZÁROS, 2002, p. 606).

A própria escola é uma tecnologia destinada a garantir a reprodutibilidade do sistema, engajada na missão de capacitar os sujeitos no manejo das TIC, posto que “ao tratar da necessidade de instrumentalizar os alunos para operar a informática, o discurso tecnológico desafia a escola a se modernizar, sob pena de se transformar em apêndice anacrônico da sociedade” (MACEDO, 1997, p. 41).

⁶⁶ Grifos do autor.

⁶⁷ Embora a compreensão do momento histórico seja fundamental para se contextualizar a revolução tecnológica em curso e entender sua dinâmica, há que não se simplificar a análise a partir de um encobrimento das tensões internas do sistema, posto que “um determinado momento histórico jamais é homogêneo; ao contrário, é rico em contradições. Ele adquire ‘personalidade’, é um ‘momento’ do desenvolvimento, graças ao fato de que, nele, uma certa atividade fundamental da vida predomina sobre outras, representa uma ‘linha de frente’ histórica. Mas isso supõe uma hierarquia, uma luta. Deveria representar o momento em questão quem representasse esta atividade predominante, esta ‘linha de frente’ histórica; mas como julgar os que representam as outras atividades, os outros elementos? Será que estes também não são ‘representativos’? E não é ‘representativo’ do ‘momento’ também quem expressa seus elementos ‘reacionários’ e anacrônicos? Ou será que deve ser considerado representativo quem expressa todas as forças e elementos em contradição e em luta” (GRAMSCI, 2002, p. 65). Neste ponto é que se torna fundamental a compreensão das TIC dentro do movimento de reestruturação do Capitalismo, como assevera Castells (2002).

Nesse ambiente profundamente marcado pela lógica do capital, importa salientar ainda que

a produtividade é a maior fonte de riqueza das nações. E a tecnologia, inclusive a organizacional e a de gerenciamento, é o principal fator que induz à produtividade. Mas, de acordo com a perspectiva de agentes econômicos, a produtividade não é um objetivo em si. E o investimento em tecnologia também não é feito por causa da inovação tecnológica. [...] Empresas e nações (ou entidades políticas de diferentes níveis, tais como regiões ou a União Européia) são os verdadeiros agentes do crescimento econômico. *Não buscam tecnologia pela própria tecnologia ou aumento de produtividade para melhorar a humanidade*⁶⁸. Comportam-se em um determinado contexto histórico, conforme as regras de um sistema econômico (capitalismo informacional, como proposto anteriormente), que no final premiará ou castigará sua conduta. Assim, *as empresas estarão motivadas não pela produtividade, e sim pela lucratividade e pelo aumento do valor de suas ações*⁶⁹, para os quais a produtividade e a tecnologia podem ser meios importantes mas, com certeza, não os únicos. [...] *A lucratividade e a competitividade são os verdadeiros determinantes da inovação tecnológica e do crescimento da produtividade*⁷⁰ (CASTELLS, 2005, p. 136).

Tecnologia e Capitalismo estão, assim, profundamente imbricados porquanto interfaces necessárias de uma mesma realidade em contexto – a práxis humana – e, no caso das TIC, de um mesmo macro projeto sócio-político-econômico – a reestruturação do Capitalismo⁷¹ que se encontra em “seu zênite contraditório de maturação e saturação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 95).

Consoante essa compreensão, na esfera de influência do Capitalismo Multinacional⁷², isto é, em todas as áreas e em todas as relações sociais⁷³, nada escapa à sua lógica

⁶⁸ Grifo nosso.

⁶⁹ Grifo do autor.

⁷⁰ Grifo do autor.

⁷¹ É importante acentuar que os laços que imbricam Tecnologia e Capitalismo não são de natureza epistemológica. Antes, refletem a lógica interna do sistema capitalista que submete as necessidades humanas e os desdobramentos da existência material à lógica da produção de riquezas dissociadas das necessidades. Nesse sentido, “a crença segundo a qual não pode haver *nenhuma alternativa* às práticas produtivas dominantes se baseia na falsa teorização da relação entre produção, ciência e tecnologia, concebida e caracteristicamente distorcida do ponto de vista do capital que ele eterniza” (MÉSZÁROS, 2002, p. 605) (Grifo do autor).

⁷² Importa salientar, porém, que “a expressão ‘multinacional’ é frequentemente usada de modo completamente equivocado, ocultando a verdadeira questão do domínio das empresas capitalistas de uma nação mais poderosa sobre economias locais – em perfeita sintonia com as determinações e os antagonismos mais profundos do sistema do capital global” (MÉSZÁROS, 2002, p. 229).

irrenunciável: o lucro. Assim, uma reflexão sobre a tecnologia passa fundamentalmente pela discussão da função que o Capitalismo espera que a tecnologia execute na complexa engrenagem do sistema. Para muito além do exercício de suas funções meramente técnicas, não obstante sua crescente complexidade, a tecnologia é mais coerentemente explicada quando pensada no contexto do modelo capitalista que a inspira, gesta e a cujos objetivos ela serve: uma reflexão acerca das interfaces das tecnologias contemporâneas é, em última análise, uma hermenêutica do próprio sistema Capitalista Multinacional.

Nesse sentido, não obstante sua condição de ferramenta, antes por causa dela, o uso da tecnologia, ou melhor, o desenvolvimento das habilidades necessárias ao manejo tecnológico, acabou por si tornar um dístico do lugar social dos sujeitos na sociedade. Uma outra possibilidade de explicação desse fenômeno em nada contraditória, antes complementar, é pensar o lugar que o manejo correto das tecnologias contemporâneas ocupa como um dos elementos chave na constituição do conjunto de caracteres necessários à formação do aparato necessário a uma interação produtiva satisfatória no âmbito do Capitalismo Multinacional e conseqüente habilitação dos sujeitos à ocupação de um lugar de destaque na hierarquia social. De uma forma ou de outra, importa perceber o quanto a tecnologia está implicada na lógica do sistema capitalista, isto é, seu *status quo* no modelo hegemônico de construção da sociedade e o controle exercido pelo sistema, ou ao menos pretendido, no que tange ao desenvolvimento dessas ferramentas tecnológicas e à aquisição das habilidades necessárias a seu manejo no âmbito da educação formal e da conseqüente constituição do currículo.

As TIC não escapam a essa lógica, antes estão fortemente engajadas nesse processo, porquanto nascidas exatamente da necessidade sistêmica do Capitalismo de se reestruturar e marcadas por um contexto de inegável coloração sócio-política, fator comum a toda e qualquer revolução tecnológica, como assevera Castells (2005, p. 99) ao insistir que “se a

⁷³ “Como sonho, a globalização é antiga, mas, como realidade, ela só começa a mostrar seus primeiros lineamentos depois da Segunda Guerra Mundial. No meu modo de ver, há uma confluência entre novas condições técnicas e novas condições políticas. As novas condições técnicas, que foram permitidas pelo progresso científico, vão trazer novidades. Uma delas é que o planeta se torna conhecido. O rei espanhol Felipe II chegou a dizer, em um determinado momento, “no meu império o sol não se põe”, porque imaginava ter o mundo nas mãos, mas ele não sabia que mundo era esse. Hoje sabemos o que o mundo é, porque o progresso científico permitiu um formidável progresso técnico, incluindo as formas de detecção do mundo por satélites. É a primeira vez na história do homem que o mundo se torna realmente conhecido, o mundo no seu conjunto e no seu detalhe, em função desse formidável progresso técnico. Os progressos na informação – que é outro elemento fundamental do nosso tempo – permitiram que o acontecer do mundo fosse conhecido em toda parte, o que antes também não existia. O mundo tornado conhecido é, por si só, um momento revolucionário na história do mundo. [...] Acho que o capitalismo (sic!) está em toda parte, de uma forma ou de outra, de maneira mais ou menos fragmentada, mais forte ou mais fraco, o que importa é que ele está em toda parte. Diretamente ou indiretamente está em toda parte. E são os novos sistemas técnicos que viabilizam isso” (SANTOS, 2004, p. 27-28; 32).

primeira Revolução Industrial foi britânica, a primeira revolução da tecnologia da informação foi norte-americana, com tendência californiana”. Portanto, se todo e qualquer aparato tecnológico da Contemporaneidade não pode ser dissociado do sistema em que se insere como ferramenta, muito menos as TIC, porquanto exerçam uma função primordial no sistema: reorganizam as forças produtivas e possibilitam a concretização do Modo Informacional de Produção, o modo de produção através do qual o sistema capitalista espera se redimensionar sem alterar sua dialética fundamental: a relação entre a produção de riqueza e a riqueza da produção. Sua implicação, portanto, com a otimização do sistema capitalista é tal que

the lack of information-processing technology in the information-processing organizations serving the economy and society at large was (and still largely is) the stumbling block for the unleashing of productive forces in our informational age⁷⁴ (CASTELLS, 2002, p. 137).

De modo semelhante, Pierre Lévy assinala esse fato ao afirmar que

a prosperidade das nações, das regiões, das empresas e dos indivíduos depende de sua capacidade de navegar no espaço do saber. [...] Tudo repousa, a longo prazo, na flexibilidade e vitalidade de nossas redes de produção, comércio e troca de saberes (LÉVY, 2000, p. 19).

A partir de uma tal imbricação com o sistema, de uma interdependência tão visceral que condiciona a própria existência do sistema, parece lícito supor um interesse ainda mais acentuado do *establishment* em relação a todas as dimensões envolvidas nos processos mediados pelas TIC. Em última análise, o interesse de organismos financeiros internacionais – Banco Mundial, BIRD – e organismos financeiros nacionais no sistema educacional se justifica como *investimento estrutural* na melhor acepção do liberalismo tradicional: significa estabelecer as bases intelectuais para a otimização da produtividade e da lucratividade de corporações e nações em um sistema econômico que mercantiliza a informação e o conhecimento. A transformação da educação de direito em serviço é, assim, parte de uma engrenagem muito mais complexa do que um mero subproduto do desequilíbrio entre oferta e demanda na rede pública de ensino, gerando mercado para o ensino privado. Antes, é uma opção sistêmica do Capitalismo condicionada pelas macroestruturas do Capital.

⁷⁴ “a falta de tecnologia de processamento de informação nas organizações de processamento de informação a serviço da economia e da sociedade foi (e ainda é) a pedra de tropeço para o desembaraço das forças produtivas e nossa era informacional”

Além disso, há que se vislumbrar, subjacente a todas as abordagens relacionadas às TIC, o espectro do mercado mundializado a fomentar as práticas tecnológicas e a monitorá-las para garantir a sua própria sobrevivência e a regular o acesso aos meios e maneiras do Capitalismo Multinacional Informacional. Nesse sentido, parece muito apropriada a assertiva de Perry Anderson, refletindo sobre as características do que se tem chamado de globalização ou mundialização, de que “o que mudou [em relação à fase anterior do Capitalismo] de modo crítico, porém, foram a posição e a autonomia dos mercados financeiros dentro do Capitalismo, passando por cima dos governos nacionais, o que significava uma instabilidade sistêmica sem precedentes” (ANDERSON, 1999, p. 94)

Logo, não seria coerente com um pensar histórico dos fenômenos sociais considerar, por conseguinte, que os investimentos na produção e manejo das TIC, aí incluída de modo especialíssimo a Educação, não comportassem em si embutida uma lógica imanente de controle do acesso a essas tecnologias e à capacitação em seu uso. Conseqüentemente, qualquer abordagem acerca da hiperleitura precisa ser inserida nesse macro contexto para uma análise coerente e conseqüente.

Isto posto, seria de criminoso inocência conceber que o Capital Multinacional tivesse simplesmente deixado escapar de suas malhas – parece não haver metáfora melhor – o processo de formação do hiperleitor, isto é, o controle do processo que garante acesso à essa esplêndida tecnologia intelectual: o hipertexto. Considerando a forma sistemática com que o Capitalismo Multinacional tenta controlar tão avidamente todos os quadrantes do sistema, na vã tentativa de tornar-se hermético, isento a brechas, uma suposição dessa natureza parece inconcebível.

Por outro lado, a grande discussão que se instaura nos ambientes escolares no que concerne ao hipertexto e, conseqüentemente, à hiperleitura toca fundamentalmente o problema da abordagem pedagógica em relação à formação de sujeitos para capacitá-los a hiperler. Em suma, como atender à demanda social que impõe à escola o desenvolvimento das habilidades hiperleitoras? Que processos parecem ser os mais adequados à tarefa de constituir um *corpus* coerente de procedimentos pedagógicos capaz de habilitar os alunos a uma hiperleitura madura, coerente e autônoma? A quem interessa formar leitores autônomos, maduros e críticos? Ou ainda, a quem deve ser permitido ocupar esse lugar na sociedade? Essas questões perpassam todas as discussões que, no âmbito escolar, tocam o problema da constituição das habilidades hiperleitoras dos sujeitos-discentes.

Conquanto a escola não seja – ou não possa ser, sob pena de negar sua função e se tornar obsoleta e ineficaz – uma instituição presa a uma pretensa lógica endógena⁷⁵, mas responda necessariamente às demandas da sociedade a que serve, é evidente que a escola não pode se furtar a preparar os seus alunos para, durante seu processo formativo e após a conclusão de seus estudos formais, utilizar competentemente os meios hipermediáticos fartamente disponibilizados no estágio atual do Capitalismo Multinacional.

Ainda mais acentuadamente, parece inadmissível que a instituição escolar, quando a serviço da formação das futuras gerações da elite hegemônica, pudesse descuidar do desenvolvimento das habilidades necessárias a uma inserção proficiente nos meios e modos do Informacionalismo. É, por conseguinte, inegável que uma das tarefas da escola hoje é formar hiperleitores. Se outrora a formação de leitores ocupou lugar central, hoje a instituição escolar se impõe sobremaneira a obrigação de também qualificar seus egressos no uso competente das TIC, das quais o hipertexto parece ser o amálgama mais preciso, em função de sua utilidade escolar e profissional, na medida em que

as research tools, new media can support the values and habits of inquiry-learning. As production tools, new media can support students in shaping meaning out of their experiences, expressing meaning in different forms and languages, reflecting on and assessing the value of their work, and sharing it with different audiences. As conversational tools, new media can link students in dialogue with peers and adults in and beyond the school, and promote the democratic value of communication and mutual understanding in a diverse society (BRUNNER, 1999, p. 2)⁷⁶.

A provar essa premissa estão os vultosos investimentos públicos e privados no sentido de viabilizar o acesso *intra muros* dos alunos às tecnologias hipermediáticas, tanto para otimizar as práticas pedagógicas através de uma mediação instrumentalizada pelas TIC quanto para a otimização das habilidades necessárias ao manejo das TIC na vida profissional e social posterior e ou concomitante à vida escolar, bem como o surgimento de componentes curriculares especificamente voltados para o desenvolvimento das habilidades requeridas no

⁷⁵ Althusser asseverou categoricamente a condição da escola de “aparelho ideológico do estado”. Outrossim, o contexto sócio-político-econômico contemporâneo evidencia muito claramente as funções sistêmicas da escola no âmbito do sistema capitalista para muito além das fronteiras do estado moderno.

⁷⁶ “como ferramentas de pesquisa, as novas mídias podem apoiar os valores e hábitos da aprendizagem-inquirição. Como ferramentas de produção, as novas mídias podem apoiar os estudantes na construção dos sentidos a partir de suas experiências, expressando os sentidos em diferentes formas e linguagens, refletindo e acessando o valor de seu trabalho e partilhando-o com diferentes audiências. Como ferramentas conversacionais, as novas mídias podem viabilizar o diálogo dos estudantes com seus pares e com adultos na escola e fora dela e promover o valor democrático da comunicação e do entendimento mútuo em uma sociedade plena de diversidades”.

manejo dessas tecnologias. A compreensão de que a capacitação para o uso proficiente das TIC parece já tão arraigada que, a despeito da ausência de uma fonte de dados mais precisa, parece lícito considerar que atualmente poucas sejam as escolas de ensino fundamental e médio da rede privada – porquanto sirvam às classes ordinariamente mais privilegiadas da sociedade brasileira – da Cidade do Salvador, para fazer um recorte espaço-temporal bastante desprezioso, que não possuam *laboratórios de informática e/ou aulas de informática*. Também não é negligenciável o esforço do poder público em dotar as unidades da rede pública de ensino de estruturas semelhantes, consciente de sua importância na formação humanístico-profissional que se quer oferecer à população. Esses fatos permitem facilmente entender que o manuseio das TIC já se inscreveu no currículo escolar como desdobramento irresistível das demandas da sociedade, mormente da classe média, cujo acesso a essas tecnologias, de certa forma, independe de sua disponibilização no espaço formal de educação.

Se, por um lado, a constatação da existência de estruturas internas que auxiliam a escola a capacitar os alunos no uso das TIC é suficiente para afiançar que o currículo escolar não está alheio ao Informacionalismo, sendo fiel à função sistêmica que o Capitalismo lhe confia, por outro lado ainda não está claro o papel que a escola está exercendo na formação objetiva do hiperleitor e como ela realiza essa tarefa.

Em relação a esse fator, algumas premissas parecem passíveis de serem estabelecidas para orientar a discussão: 1. o Capitalismo, através da escola, legisla sobre *o que se deve aprender, como se deve aprender e quem deve aprender*; 2. a Educação, no interior do sistema capitalista, tem a função ideológica sistêmica de viabilizar a manutenção da hierarquização intelectual inerente ao sistema, concomitantemente fonte e desdobramento das relações de classe; 3. a escola não é instituição neutra mas é aparelho ideológico do estado e, portanto, local privilegiado de materialização das políticas públicas necessárias à reprodução do modelo capitalista; 4. as ações e omissões da escola são atos políticos intimamente ligados ao *modus operandi* do sistema.

Fundamentalmente, o que se quer asseverar é que o sistema educacional não está alheio às TIC, antes parece fazer um esforço significativo para instrumentalizar os alunos em seu uso, porque não pode olvidá-las se quer continuar a exercer sua função social de garantidor do *status quo* dos saberes institucionalizados e mais adequado instrumento de regulação das relações de classe, acentuadamente em uma sociedade em rede que

redimensionou o lugar da informação e da comunicação, maximizando-as de maneira sem precedentes.

3.2. AUTONOMIA E CRITICIDADE: CARACTERÍSTICAS DE UM HIPERLEITOR MADURO

Ao se discutir a questão da formação de leitores, autonomia e criticidade se apresentam como categorias fundamentais a serem consideradas, na medida em que são pressupostos básicos dos processos de leitura: são condições irrenunciáveis de uma prática leitora genuína. Uma prática leitora que não seja autônoma e crítica redonda um arremedo de leitura, uma pseudo-leitura, uma violência, porquanto o ato de ler supõe inalienavelmente um posicionamento político diante do mundo, uma opção consciente pelo verniz ideológico com que se quer interpretar a realidade. Nesse sentido, Paulo Freire é lapidar ao afirmar entender leitura a partir de

uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 2003a, p. 11).

Uma prática leitora que olvidasse a autonomia necessária ao leitor para construir o arcabouço conceitual inerente ao seu projeto subjetivo de interpretação do mundo, dificilmente poderia ser chamada de leitura. Antes seria uma mal disfarçada concretização de uma antiqüíssima forma de alienação: a tutela da consciência, a subjugação da mais elementar liberdade humana – a liberdade de pensar. Contudo, por *subjetivo* não se entenda nenhuma forma de *subjetivismo* de cunho idealista que pense o sujeito isolado de seu contexto. A subjetividade que se tem em mente aqui está ligada ao social, porquanto inserida em uma práxis concreta e, portanto, intersubjetiva. A partir de uma epistemologia bakhtiniana da dialogia, o sujeito é entendido como um ser dialógico, um ser em interação, um sujeito em práxis. Por conseguinte, não há que se deduzir disso nenhum subjetivismo idealista que desfigure a materialidade do sujeito enquanto inserido em relações sociais concretas e historicamente

demarcáveis. Antes, o sujeito dialógico é um sujeito em práxis e o subjetivismo daí resultante só pode ser entendido como dialético. É nesse sentido que se pode compreender plenamente a proposição de Paulo Freire de uma imbricação fundante entre leitura de mundo e leitura de texto, na medida em que, “desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 2003a, p. 29).

Por seu turno, criticidade leitora é politização no âmbito da leitura de mundo transposta para a leitura da palavra. Ou melhor, é a inter-relação irrenunciável entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, como salienta Paulo Freire (2003a). O pensar sobre a própria prática é o dístico daqueles que, deixando um ativismo estéril e pré-formatado, aceitam construir sua própria existência, ou melhor, rejeitam o projeto autoritário das matrizes ideológicas que querem pensar o mundo pelos outros, programá-lo, deixando a esses sujeitos empobrecidos em sua subjetividade a execução de um plano pré-estabelecido. Criticidade, portanto, é um ato de rebeldia contra um projeto societário que queira marcar as posições dos sujeitos a despeito de seus desejos, sonhos, projetos e vontades. Criticidade, por conseguinte, é uma insubordinação contra qualquer sistema que, cerceando a liberdade fundamental de cada sujeito de agir politicamente, reduz o cidadão a escravo⁷⁷, a mero executor de uma proposta que não elaborou. Criticidade é a vocação inegociável do homem livre: pensar a si mesmo e a sociedade.

O problema da despolitização da leitura, através da assunção da possibilidade de dissociação entre interpretação e posicionamento ideológico, toca fundamentalmente o problema da hiperleitura. Se, por um lado, uma leitura despolitizada, acrítica e manietada dificilmente pode ser chamada de leitura na plenitude do termo, isto se maximiza tremendamente quando o objeto em questão é a hiperleitura, na medida das implicações que isso acarreta à própria constituição do hipertexto. É neste sentido que entendemos a assertiva de Paulo Freire ao dizer que “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (FREIRE, 2003a, p. 17). De certo, um arremedo de leitura não fere o texto em si, porquanto ele é uma entidade em si autônoma e distinta do

⁷⁷ O conceito de política aqui adotado se prende a matriz original grega: é o agir na *polis*. Dessa forma, a acriticidade escraviza o sujeito, pois o retira da *ágora*, cerceando-lhe o direito de agir politicamente. Nasce aí uma escravidão atualíssima: a dependência das instâncias deliberativas do sistema – não raro intimamente ligadas às elites econômicas – para se formar juízos válidos sobre si e sobre o mundo. Politização é, por conseguinte, o aparato crítico necessário para agir de forma autônoma na sociedade, interagindo com os outros de modo igualitário, como sujeito de sua própria práxis.

leitor. O estado de potência do hipertexto é muito mais complexo. O princípio de que só na leitura o texto se configura plenamente alcança um realismo dramático no hipertexto: é o hiperleitor que concretamente materializa o hipertexto. Enquanto para o leitor convencional, a autoria se manifesta no momento de construir os sentidos lidos, é uma autoria do significado não do significante, a autoria do hiperleitor alcança uma radicalidade ainda mais pungente: a própria configuração física, o próprio significante, passa pelo crivo do hiperleitor. Não há, portanto, um hipertexto a ser lido por vários sujeitos, mas há vários hiperleitores a construir hipertextos irrepetíveis, a produzir hiperleituras únicas não apenas porque os sentidos construídos são únicos, mas porque a própria conformação do texto, já ela mesma um procedimento significativo, é única. Por conseguinte, despolitização no âmbito da hiperleitura é a inviabilização de sua própria existência.

Um sujeito crítico, nesse sentido, é um ser capaz de assumir coerentemente um lugar ideológico e, a partir dele, posicionar-se diante do mundo e da palavra. A pretensão a uma neutralidade ideológica que fizesse o sujeito operar de um não-lugar de todo isento é antes um subterfúgio da verdade subjacente: a alienante renúncia ao próprio lugar de agente político. Viver é um ato político; ler é um ato político; hiperler é um ato político. Renunciar à politização da hiperleitura é renunciar à criticidade e inviabilizá-la, transformado o hipertexto em uma abstração, porquanto

as readers move through a web or network of texts, they continually shift the center – and hence the focus or organizing principle – of their investigation and experience. Hypertext, in other words, provides an infinitely recenterable system whose provisional point of focus depends upon the reader, who becomes a truly active reader in yet another sense. One of the fundamental characteristics of hypertext is that it is composed of bodies of linked texts that have no primary axis of organization. In other words, the metatext or document set – the entity that describes what in print technology is the book, work, or single text – has no center. Although this absence of a center can create problems for the reader and the writer, it also means that anyone who uses hypertext makes his or her own interests the de facto organizing principle. One experiences hypertext as an infinitely decenterable and recenterable system, in part because hypertext transforms any document that has more than one link into a transient center, a directory document that one can employ to orient oneself and to decide where to go next⁷⁸ (LANDOW, 1997, p. 36-38).

⁷⁸ “assim como os leitores se movem através da web ou rede de textos, eles continuamente mudam o centro – e assim o foco ou princípio organizador – de sua investigação e experiência. O hipertexto, em outras palavras, intui um sistema infinitamente recentrável cujo ponto provisional do foco depende do leitor que se torna um leitor verdadeiramente ativo em um outro sentido. Uma das características fundamentais do hipertexto é que ele

Essa lógica de descentramento que preside o hipertexto torna a criticidade um elemento ainda mais determinante do processo. O imenso emaranhado de lexias possíveis, para usar uma categoria de Barthes, supõe que o hiperleitor se posicionará – e um posicionamento acrítico é antes uma renúncia explícita a seu lugar de sujeito, é um não posicionamento, é uma capitulação ante a pressão desumanizante das forças autoritárias que querem instrumentalizar o humano, já que “não é no silêncio⁷⁹ que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2003b, p. 78) – e fará escolhas entre os inumeráveis caminhos possíveis. Isto seria impensável sem criticidade.

De tudo isto, pode-se depreender que a hiperleitura é, por sua própria natureza, um subproduto da autonomia. Hiperler supõe basicamente escolher caminhos entre os *nós* e *elos* do hipertexto e essa escolha se faz de modo autônomo e pessoal. Se a leitura supõe a autonomia como um componente político e estético, a hiperleitura supõe a autonomia como um instituto necessário a sua própria existência enquanto tal, como uma *conditio sine qua non*, como uma garantia da constituição idiosincrática do hipertexto enquanto percurso pessoal e único de cada hiperleitor. Nesse sentido, o ato hiperler encontra na autonomia leitora uma matriz geradora que possibilita sua própria existência enquanto tal. Cada hipertexto é o fruto concreto de escolhas autônomas de hiperleitores históricos em um momento e contexto dados. A ausência da autonomia é a morte do hiperleitor.

De modo unânime, os autores que versam sobre o hipertexto têm saudado a possibilidade de se trilhar caminhos únicos, pessoais e irrepetíveis na hiperleitura como uma das maiores virtudes do hipertexto eletrônico: cada hipertexto é único porquanto a configuração materializada por um determinado hiperleitor é, teoricamente, impossível de ser reconstituída por outro sujeito-hiperleitor. Agora, não apenas a interpretação é território do leitor, mas também a conformação material do próprio texto: o hipertexto. O hipertexto seria,

é composto por corpos de textos ligados que não têm nenhum eixo primário de organização. Em outras palavras, o meta texto ou documento – a entidade que descreve o que na tecnologia impressa é o livro, trabalho ou texto singular – não tem centro. Embora essa ausência de centro possa criar problemas para o leitor e para o escritor, ela também significa que qualquer um que use o hipertexto faz de seu próprio interesse o princípio organizacional *de facto*. Experimenta-se o hipertexto como um sistema infinitamente descentralizável e recentralizável em parte porque o hipertexto transforma qualquer documento que tem mais de um elo em um centro transitório, um diretório que se pode usar para orientar-se e para decidir para onde ir depois”.

⁷⁹ Não nos referimos, obviamente, ao silêncio das meditações profundas em que os homens, numa forma só aparente de sair do mundo, dele “afastando-se” para “admirá-lo” em sua globalidade, com ele, por isto, continuam. Daí que estas formas de recolhimento só sejam verdadeiras quando os homens nela se encontrem “molhados” de realidade e não quando, significando um desprezo pelo mundo, sejam maneiras de fugir dele, numa espécie de “esquizofrenia histórica” (Nota do autor).

em última análise, a libertação total do hiperleitor da figura autoritária do “leitor autorizado”⁸⁰. Todavia esse processo de constituição do hipertexto em um contexto dado supõe escolhas coerentes e conseqüentes para criar um conjunto de enunciados capaz de revelar uma coesão interna que lhe garanta compreensibilidade. Esse processo só se dará de forma adequada a partir de um hiperleitor capaz de construir esses caminhos de forma autônoma. Ou melhor, só se alcança o status de hiperleitor quando se tem autonomia suficiente para construir o próprio hipertexto a partir do inumerável emaranhado de lexias existentes na rede. Pensar em um hiperleitor carente dessa característica parece ser um paradoxo intolerável, posto que

o ciberespaço oferece espaços de leituras multiformes e multidimensionais *àquele que se interroga, se rebela, se revolta, se aborrece, se procura, se surpreende*⁸¹ [sic!]; o ciberespaço oferece um espaço de leitura e de descoberta a conquistar. [...] O texto tem de ser capturado, desdobrado, repicado, remontado. A leitura é limite e negociação, está em construção e ação; de fato, a leitura é, como sempre, uma questão de tema e textos (ALAVA, 2002, p. 205).

Consoante essas premissas, o estudo que Santaella (2004, p. 55-72) faz de usuários da internet, classificando-os em novatos, leigos e expertos sugere que só o experto possa, de fato, ser considerado hiperleitor, porquanto autônomo. O caminhar linear que os chamados “usuários novatos” fazem dificilmente poderia ser considerado hiperleitura, na justa medida em que trilham um caminho predeterminado, limitado por sua própria inabilidade em lidar com a rede, o que se tem chamado de analfabetismo digital⁸². Entretanto, é sua incapacidade de operar o sistema que induz essa linearidade. Não se trata, portanto, de uma linearidade de viés cognitivo, fato insustentável diante da dialogicidade da linguagem e da própria existência material, mas de uma linearidade operacional condicionada pelo grau de habilidade, neste

⁸⁰ Alhures a questão do leitor autorizado é abordada mais promenorizadamente.

⁸¹ Grifos do autor.

⁸² *Analfabetismo digital* é um conceito um tanto controverso, conquanto trazendo em si um paralelo evidente com a alfabetização, deixa implícita para alguns a noção de que as tecnologias digitais representam para a humanidade uma o início de um novo ciclo, o nascimento de uma nova ordem. Daí a necessidade de se usar esse conceito com algum cuidado. O problema está justamente em considerar que o acesso às novas ferramentas tecnológicas representa um fator tão significativo quanto o acesso à linguagem alfabética e todos os desdobramentos históricos que seu advento possibilitou. Isto implica considerar também que os que não dominam essas tecnologias estão excluídos do sistema e, o que é pior, que o acesso a essas tecnologias é determinante de uma nova lógica. O subproduto inevitável desse raciocínio seria considerar a existência de subcategorias de seres humanos, inferiorizando os que não dominam as TIC. Uma compreensão melhor seria pensar o *alfabetismo digital* como o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos necessários ao uso das TIC, em si comparável a tantos outros processos de instrução tecnológica ao longo da história da humanidade. Feitas, porém, as devidas ressalvas, utiliza-se esse conceito neste trabalho na falta de uma categoria que expresse melhor a inabilidade em relação ao manejo das TIC e esteja isenta dessas implicações.

caso inabilidade, do sujeito. Também o usuário leigo, inábil nas trilhas da rede, consegue apenas mover-se na rede dentro de uma determinada gama de *sítios* a que está habituado. É incapaz de escolher autônoma e coerentemente seus próprios caminhos e, portanto, incapaz de hiperler. Só o usuário experto parece ter o perfil que se espera do hiperleitor. Sua habilidade de usuário representa o lado técnico de sua capacidade hiperleitora. Essa capacidade, porém, se manifesta na autonomia em criar caminhos próprios, em concretizar um hipertexto idiossincrático, e no espírito crítico necessário a essa tarefa. Os conhecimentos técnicos acerca das TIC são, assim, meros mecanismos de consecução de um projeto autônomo e crítico que ultrapassa os limites da técnica, porquanto é a expressão mais genuína da própria subjetividade.

3.3. O PERCURSO DA AUTONOMIA E DA CRITICIDADE: CONSTITUIÇÃO DOS MECANISMOS GARANTIDORES DA HIPERLEITURA

Se, por um lado, a autonomia e a criticidade são condições necessárias à hiperleitura, por outro lado não se pode esperar que elas surjam do nada ou que se desenvolvam por geração espontânea. Antes, a maturação do hiperleitor se dá na vida, no processo educacional, enfim, em todas as dimensões do contexto circundante que interagem na formação dos sujeitos, posto que não se pode restringir o processo formativo do hiperleitor, como ademais do leitor, ao ambiente escolar. *Locus* próprio da formação do leitor/hiperleitor é o mundo, é a sociedade, é o contexto em que está inserido.

A concepção, equivocada *a priori*, de que é à escola que compete unicamente – e não apenas prevalentemente – a formação das habilidades leitoras dos estudantes traz em si uma miopia inaceitável: ela desconhece a função educacional da sociedade e de seus espaços institucionais formais, tais como a família e a igreja. Ensinar a decodificar os signos escritos parece ser a atividade privativa da escola. Contudo, ler ultrapassa muito a simples decodificação dos signos, conquanto

partimos a idéia de que ler é um ato interpretativo, o qual (sic!) consiste em saber guiar uma série de raciocínios para a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelo texto e dos conhecimentos do leitor. Ao mesmo tempo, ler implica iniciar outra série de raciocínios para controlar o

progresso dessa interpretação, de tal forma que possam ser detectadas as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER, 1999, p.127).

Na tarefa de habilitar os discentes no mundo da leitura, todas as instituições que interagem na constituição do patrimônio ideológico do aluno-leitor têm lugar. Ler tem, então, um status de ação política, mesmo porque educar é um ato político, educar é uma opção ideológica que passa por escolher emancipar ou manietar o homem. Ensinar a ler é ensinar a posicionar-se diante da realidade e é, portanto, uma ação política.

Como tudo que diz respeito ao agir do homem, o desenvolvimento das habilidades leitoras não escapa à lógica de opressão concernente à inclinação à dominação de uma parcela considerável da humanidade, embriagada pela possibilidade de hierarquizar as relações humanas, de subjugar e dominar. Também a leitura está submetida a esse perigo. Incontáveis vezes se têm testemunhado os esforços por manietá-la. Uma leitura cerceada de sua condição inequívoca de liberdade perde muito de sua natureza, desnaturaliza-se, torna-se uma não-leitura. Por outro lado, o processo de desenvolvimento das habilidades leitoras comporta a figura do leitor autorizado, uma figura necessária ao processo de formação do leitor porque existente na sociedade dentro da qual e para a qual ele se forma. A figura do leitor autorizado é inegável na sociedade. Ela é a garantidora da coerência da interpretação de um leitor dado com as leituras estabelecidas como padrão ao longo da história. Nesse sentido, o discurso religioso, o discurso escolar e o próprio discurso científico supõem instâncias de legitimação das leituras feitas que garantam a fidelidade dessas leituras à tradição já estabelecida, à verdade posta. Entretanto, o limite entre autoridade e autoritarismo na prática do leitor autorizado é, de fato, tênue. Contudo, a presença do leitor autorizado como elemento social balizador das leituras é um instrumento social inerente à própria dinâmica de aferição de verdade a que se está sujeito na sociedade.

Não resta dúvida, porém, que a figura do leitor autorizado, de certa forma, cerceia a plena liberdade dos leitores. Todavia, toda e qualquer liberdade social é auto-regulada. De certa forma, isto abre uma brecha para a tentativa das elites de regular os processos sociais. Todavia, esse parece ser um perigo inerente ao processo.

Considerar que a leitura é aprendida dentro e fora da escola é admitir implicitamente a importância de uma gama de leitores autorizados – teólogos, cientistas, críticos de arte, líderes políticos, líderes dos movimentos sociais, etc – a quem compete ir balizando as leituras

socialmente aceitáveis de determinados textos. Eles quase nunca têm consciência de sua função educativa e não menos raramente preocupam-se em adotar uma postura dialógica, não impositiva.

Importa ainda, considerar que esses leitores autorizados, ou melhor, essas leituras autorizadas marcam profundamente as experiências de leitura que lhe sucedem, posto que elas se convertem em parâmetros balizadores das leituras ou, na melhor das hipóteses, ao menos referências a confirmar ou negar, porquanto

toda leitura de um texto é disfarçadamente atravessada por leituras anteriores que foram feitas dele. Não se leria Montaigne da mesma forma se ele não tivesse sido lido, anteriormente, por Pascal. Do mesmo modo, nossa leitura de Édipo rei está, desde então, marcada pela análise de Freud (JOUVE, 2002, p. 37).

Entretanto, no processo de formação do leitor, o professor é, talvez, o leitor autorizado cuja presença marca com mais força o leitor-aprendiz. No processo formativo, compete ao professor, ensinar o discente a construir sua própria interpretação da palavra e do mundo (FREIRE, 2003a), orientado-o segundo as trilhas possíveis nos textos dados. Isto impõe ao docente o compromisso ético de emancipar e não manietar o discente, porquanto

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade (FREIRE, 2004, p. 24).

Todavia, há que se ter cuidado em não colocar o processo de autonomia leitora do discente como uma dádiva do professor, consoante o princípio de Paulo Freire segundo o qual “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2003b, p. 52). É, antes, uma construção e uma conquista dialética em que importam o engajamento discente e docente em uma práxis pedagógica libertadora. Autonomia se conquista. Uma autonomia cedida é antes uma servidão disfarçada. Cláudia Castellanos Pfeiffer acertadamente chama a atenção para o perigo de se transformar a posição do professor em lugar de opressão e patrulhamento, em detrimento de sua função libertária, ao convidar os docentes a considerar que

pensar sobre o sujeito-leitor implica, necessariamente, refletir sobre as condições de produção desta(s) posição(ões) na qual o aluno, assim como todo e qualquer indivíduo, tem que se inserir. É constitutivo destas condições o modo de produção – seu processo – de um certo

perfil de leitor-escolar, em que funcionam as representações imaginárias que alunos e professores fazem do ‘*bom leitor*’⁸³ (PFEIFFER, 2003, p. 87).

Nessa tarefa de construção dos significados, a Análise do Discurso oferece pistas bastante eficazes para que o aluno-leitor possa construir sua leitura mediante uma inserção consciente, crítica, por conseguinte, no contexto e não por um disciplinado acrítico e servil do professor. O conceito de “bom leitor” precisa estar calcado em algo mais que em uma convergência interpretativa entre o leitor e o professor: há que ser fruto do reconhecimento de que o leitor já é capaz de fazer leituras críticas e autônomas. Isto, todavia, supõe um processo longo e disciplinado calcado na construção de um patrimônio de leitura que garanta o suporte necessário às inserções no mundo da leitura, posto que

1. os sentidos têm sua história, isto é, há sedimentação de sentidos, segundo as condições de produção da linguagem; 2. um texto tem relação com outros textos (a intertextualidade). Ao afirmarmos que os sentidos têm sua história, estamos enfatizando que a variação tem relação com os funcionamentos distintos, ou seja, com os contextos de sua utilização. E ao afirmarmos que um texto tem relação com outros, estamos apontando para o fato de o conjunto de relações entre textos mostrarem como o texto deve ser lido (ORLANDI, 2001, p. 42).

Se, por um lado, as histórias de leitura não são amarras a conter a construção de sentidos na leitura, são deveras instrumentos que balizam a prática interpretativa dentro dos limites possíveis em uma situação dada, pois “a interpretação se dedica à constatação da diversidade e da multiplicidade das respostas pessoais diante dos textos” (COLOMER, 1999, p.132) e não a um exercício de livre imaginação no qual fosse lícita toda e qualquer escolha justificada apenas pelo desejo dos sujeitos. A leitura é, assim, uma produção historicamente determinada em interação dialógica com o contexto. Bakhtin já havia abordado essa questão quando asseverou que

os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha*⁸⁴ palavra, porque, uma vez que eu opero

⁸³ Grifo do autor.

⁸⁴ Grifo do autor.

com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. Nesse caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.) como abreviatura do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 294).

A palavra é, assim, engajada em um contexto e, por conseguinte, todas as interpretações possíveis também o são. É verdade, porém, que a Lingüística departamentaliza o fenômeno lingüístico, mas o faz por razões metodológicas, isolando seu objeto para examiná-lo, como denuncia Bakhtin ao afirmar que

não há enunciados neutros, nem pode haver; mas a lingüística vê neles somente *o fenômeno da língua, relaciona-os apenas com a unidade da língua*⁸⁵, mas não com a unidade de conceito, de prática de vida, da História, do caráter de um indivíduo, etc. (BAKHTIN, 2002b, p. 46).

Isso reforça um dado fundamental: a palavra é engajada, ela supõe o contexto. Todo e qualquer isolamento ou separação da palavra ou de segmentos lingüísticos menores de seu contexto intra e extra lingüístico só se justifica do ponto de vista da sistematização metodológica de uma dada ciência, nunca como uma realidade histórica e dialética. Por outro lado,

todo leitor tem sua história de leitura. O conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade⁸⁶ de cada leitor específico. Leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de um dado leitor. O que coloca, também para a história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos com a intertextualidade, como fatores constitutivos da sua produção. Em suma, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história de leitura em seu aspecto previsível. Mas a história também é capaz de produzir a imprevisibilidade. Assim, é ainda do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível – e do meu ponto de vista, desejável – das leituras (ORLANDI, 2001, p. 43).

⁸⁵ Grifo do autor.

⁸⁶ Evito o uso do termo “inteligibilidade” porque seu uso, em lingüística, traria a necessidade de distingui-lo (sic!) de “interpretabilidade” (Cf. M. A. K. Hallyday & Hassan, 1977). O modo como uso “compreensibilidade” pretende incluir em seu espaço tanto a inteligibilidade como a interpretabilidade. “Compreensibilidade” deve significar aqui, aproximadamente, “capacidade de leitura” (Nota da autora).

Esse posicionar do leitor em um contexto, essa sua historicização, é um antídoto eficaz contra qualquer tentativa de submetê-lo a um determinismo tecnológico, fazendo de suas leituras conseqüências de processos tecnológicos e não de suas interações praxiológicas das quais, é sempre bom ratificar, dependem também as próprias tecnologias.

Essa concepção também implica práticas pedagógicas nas aulas de leitura condizentes com uma abordagem dialogizagem e relativizadora do lugar de autoridade do leitor autorizado, porquanto

ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazer fora do diálogo. É através desse que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas⁸⁷. (FREIRE, 2003b, p.68).

Conquanto ensinar a ler seja, em suma, educar para a liberdade, bem se percebe o quanto precisam ser solúveis as relações de autoridade em docente e discente no processo de desenvolvimento das habilidades leitoras, da compreensibilidade como a chama Orlandi (2001, p. 43), sob pena de se degenerar em uma prática estéril, capaz apenas de formar repetidores, nunca verdadeiros leitores.

Consoante o exposto, as leituras são materializações concomitantes tanto das relações dialógicas imanentes ao pensamento (do autor e do leitor) e ao texto quanto ao contexto de uma situação dada e ao histórico dos sujeitos e do próprio processo. Isto coloca toda e qualquer prática interpretativa, leituras e hiperleituras inclusas, sob o signo da construção coletiva, colaborativa, social. A abstração individualista seria apenas um delírio perverso – ou a construção ideológica que legitima a miopia liberal – de um sistema que privilegia o individualismo egoísta e a busca da concretização mais selvagem do aforismo pernicioso, mas muito útil ao Capitalismo: *homo hominis lupus*. Bakhtin já denunciara isso ao afirmar que

⁸⁷ Grifo do autor.

como o discurso, a idéia é por natureza dialógica, ao passo que o monólogo é apenas uma forma convencional de composição de sua expressão, que se constituiu na base do monologismo ideólogo da Idade Moderna, por nos já caracterizado (BAKHTIN, 2002c, p. 87).

É nesse ponto que, malgrado as especificidades da hiperleitura, parece absolutamente razoável propor que ela não escapa a essa necessidade vital da construção do patrimônio cultural que subjaz a qualquer prática interpretativa, a essa concepção dialógico-contextual: o desenvolvimento das habilidades concernentes à hiperleitura é também processual, sistemático e umbilicalmente ligado à leitura como tal. *Mutatis mutandis*, pode-se também pensar em uma história de hiperleituras e uma história de hiperleitores. Antes, deve-se mesmo considerá-las partes de um mesmo corpo com influências mútuas, com interpenetrações indissociáveis, ao ponto de uma separação entre seus universos pertencer apenas ao campo da teorização, impossível de se materializar empiricamente.

Há que se considerar, portanto, duas hipóteses para esse processo: ou a hiperleitura se constitui como processo independente apenas em seu aspecto técnico, mas compartilha com a leitura o arcabouço histórico das significações, ou ela constitui um processo em separado e se pode falar de um processo de aquisição da hiperleitura *stricto sensu*, o que implicaria sua localização na educação formal, conquanto não seja admissível crer que um elo tão importante na cadeia produtiva do Informacionalismo – o hipertexto eletrônico – fosse negligenciado no currículo escolar⁸⁸, até mesmo naquele destinado à formação das elites. Ademais, os aspectos técnicos da inserção dos discentes nas TIC são largamente contemplados nos currículos vigentes, mesmo porque “information-processing activities increasingly play a structurally determining role in advanced industrialized countries, be it in services, manufacturing, or agriculture⁸⁹” (CASTELLS, 2002, p. 167).

Uma simples coleta de dados sobre as práticas das aulas de leitura é suficiente para derrogar a segunda hipótese, isto é, não é prática corrente a elaboração de atividades específicas de hiperleitura com o escopo de formar hiperleitores. São ignoradas práticas

⁸⁸ “A globalização associada ao discurso neoliberal tem nos colocado diante da ideologia da eficiência e da qualidade técnica como se não houvesse outras formas de olhar o mundo. A escolha resume-se a aceitar a lógica do mercado ou retornar à barbárie. Currículos sendo produzidos em centros nacionais, para serem aplicados em diferentes escolas. As histórias próprias de construção do espaço público das instituições são descartadas como inúteis apêndices românticos. Ignora-se a dimensão cultural do currículo que, descontextualizado em níveis estrutural e sociocultural, passa a ser encarado do ponto de vista tecnocrático” (MACEDO, 1997, p. 46).

⁸⁹ “as atividades de processamento de informação desempenham de modo crescente um papel estruturalmente determinante em países de industrialização avançada, seja em serviços, manufatura ou agricultura”.

pedagógicas coerentes e sistemáticas para formar hiperleitores no âmbito da educação formal. Isso seria uma incoerência brutal com um sistema que se funda sobre o Informacionalismo. Alguns argumentarão que essa qualificação se dá de forma assistemática em virtude da própria inserção dos sujeitos no Informacionalismo hegemônico. Todavia, o paradoxo continua posto: como justificar que um sistema econômico-social hegemônico como o Capitalismo Multinacional, estabelecendo sua base sobre o Informacionalismo, promovesse sistematicamente a formação de quadros capazes de produzir e gerenciar dados segundo a lógica informacional e olvidasse a formação de quadros habilitados à produção de leituras na sociedade em rede? Como justificar o investimento sistemático, público e privado, na qualificação de profissionais capazes de produzir hardwares e softwares cada dia mais avançados quando contraposto à nulidade dos esforços sistemáticos em qualificar hiperleitores? Seria crível que o sistema “se esqueceu” desse detalhe? Não parece historicamente pertinente, nem mesmo o bom senso aconselharia, considerar que haja um silêncio acidental do sistema. Por outro lado, não fora a prova empírica a ser descrita no próximo capítulo, a própria natureza da hiperleitura denuncia a veracidade da primeira hipótese. Por razões metodológicas, deixando-se a análise dos dados empíricos, quer-se demonstrar, mediante a análise da própria natureza da hiperleitura, que o sistema não esqueceu a hiperleitura: o aparente silêncio é antes o reconhecimento tácito de que não há, no campo da construção de significados, uma novidade tal que justifique a superposição de um pretenso processo de formação do hiperleitor, afastadas as questões relativas ao modo de navegação, aos procedimentos já usuais de formação do leitor.

Muito embora a hiperleitura apresente peculiaridades técnicas ímpares, o processo de construção de sentidos é o mesmo: dialógico e contextual. Muito se tem falado do quanto a hiperleitura exige dos sujeitos em termos de capacitação às demandas operacionais das TIC. Há, até certo ponto, uma *fetichização* dessas demandas, bem à moda denunciada por Theodor Adorno ao afirmar que

os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, [19--b], p. 9).

Na mesma linha de reflexão, Paulo Freire denuncia esse processo ao afirmar que

o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa

existência, perdem, para mim, a sua significação. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder ser trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Com se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica (FREIRE, 2004, p. 130).

Convergentemente, Milton Santos adverte que

quando o mundo se torna tão dependente do arcabouço técnico, todo o movimento conduz a que tudo seja política, porque a técnica atual apenas funciona a partir de normas, isto é, das determinações inscritas para o seu uso. E essa normatização da vida conduzida pela técnica vem cada vez menos do setor público, porque são próprias empresas que a estabelecem. É uma nova fonte de dialética e de contradição e enriquecimento da vida política” (SANTOS, 2004, p. 37-38)

Todavia, o fato concreto é que o processo de formação do leitor tem sistematicamente dado conta da construção das habilidades necessárias à hiperleitura, no campo da cognição. A autonomia e a criticidade necessárias para que o hiperleitor se configure como tal, construindo seus percursos coerentemente, são desenvolvidas na leitura e, posteriormente, aplicadas à hiperleitura. Só os aspectos técnicos do manejo das TIC têm sido reservados a um campo particular do saber, como salienta Elizabeth Fernandes de Macedo ao afirmar que

algumas escolas introduziram o estudo da informática por meio de cursos sobre como manejar tais ferramentas. Delas, os editores de texto são os que mais têm propiciado a interação entre essa disciplina específica e as demais atividades que compõem o currículo escolar. A despeito de sua utilização eminentemente instrumental na escola (MACEDO, 1997, p. 54-55).

Isto se baseia na aceitação tácita do princípio de que, em aprendendo a operar os sistemas informacionais convenientemente, as habilidades leitoras desenvolvidas no processo de formação do leitor, isto é, suas habilidades de leitor maduro, autônomo e crítico, serão automaticamente transpostas para a hiperleitura, interagindo com os conhecimentos técnicos para constituir o hiperleitor maduro que Santaella (2004) chama de “leitor imersivo”.

É sintomático o uso que Santaella (2004) faz do termo leitor para designar, em sua pesquisa, o usuário experto de internet, capaz de operar satisfatoriamente o sistema e produzir hiperleituras as mais variáveis e singulares possíveis. Isso denuncia a compreensão, fundante para este trabalho, de que no fundo tudo não passa de possibilidades de leitura, de práticas singulares de leitura, de interações singulares no âmbito da leitura, mas de leitura em última análise. Por outro lado, sua afirmação de que

o ato de ler passou a não se restringir [a partir do advento das TIC e da possibilidade de produção hipertextual] apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação (SANTAELLA, 2004, p. 17)

carrega em si uma contradição flagrante. Ademais, quando é que o ato de ler foi “apenas a decifração de letras”? Se bem que a tecnologia do impresso tivesse limitações objetivas e as TIC sejam muito mais propícias e mais adequadas a uma hibridização de linguagens, as tentativas de mesclar linguagens anteriores ao advento das TIC são uma constatação evidente de que o final do século XX não testemunhou o surgimento de uma novidade antes nunca sonhada, mas a formalização de um antigo anseio: a relativização das barreiras entre as linguagens, como atesta o caráter híbrido de certas práticas comunicacionais antigas tais como a ornamentação dos textos, acentuadamente dos textos religiosos, através das iluminuras medievais em que a imagem, unindo-se ao texto, constituíam uma só unidade de sentido, interdependente e complementar: copista e ilustrador, não raro o mesmo monge⁹⁰, contribuíam para a construção de um exemplar harmônico que ajudasse o leitor a construir o sentido do texto.

O processo de formação do hiperleitor é, em suma, a combinação das práticas pedagógicas de formação do leitor ao desenvolvimento das habilidades técnicas concernentes à navegação informacional. Assim, um hiperleitor maduro e crítico é a consequência natural de um leitor maduro e crítico, quando unida ao desenvolvimento das capacidades de navegação, não obstante algumas peculiaridades que merecem uma atenção especial. Porém, não há que se deduzir dessa percepção uma relação de causalidade que fizesse supor a leitura como um pré-requisito da hiperleitura. Se é verdade que para muitos o hipertexto eletrônico se constituiu em uma novidade, em um desdobramento da evolução da técnica, diante da qual não se pode evadir, para outros, notadamente os mais jovens, o hipertexto eletrônico é uma realidade de tal forma inerente a seu contexto que dificilmente eles possam imaginar-se em um ambiente social no qual primeiro venha a leitura sobre substrato tradicional para só depois haver o contato com o hipertexto eletrônico, e isso de forma planejada e sistemática. Assim, embora se perceba no hiperleitor aquelas qualidades necessárias a qualquer leitor, não parece coerente imaginar a leitura como etapa anterior a hiperleitura em um processo sistemático de

⁹⁰ A Idade Média testemunhou o apogeu, ao menos numérico, do monaquismo cristão europeu. A reforma carolíngia que impôs a Regra de São Bento a todos os monges cristãos do Ocidente contribuiu decisivamente para que esse movimento fosse eminentemente beneditino. A necessidade dos monges beneditinos de dispor de livros levou seus mosteiros a se celebrizarem por suas grandes bibliotecas e “*scriptoria*” nos quais os monges copiavam e ilustravam textos antigos e novos, sacros ou não.

formação do hiperleitor. Até porque, consoante o exposto no capítulo anterior, a diferença existente entre leitura e hiperleitura não é capaz de justificar um ordenamento como esse, conquanto elas estejam presas a uma mesma lógica cognitiva fundante.

Portanto, o grande ponto em discussão, no que concerne à formação do hiperleitor, é entender o *modus operandi* dessa formação, seu *locus* político e sua lógica curricular. A introdução das TIC no ambiente escolar⁹¹ e no currículo escolar⁹² é uma realidade indiscutível, mas há que se entender como essa introdução tem contribuído para a formação de hiperleitores, que práticas pedagógicas têm sido implementadas pelos sujeitos na abordagem dessa área do conhecimento, que opções têm sido feitas nessa questão e quais os seus desdobramentos. Ou, em não havendo práticas objetivas de formação do hiperleitor, como elas se dão.

No que tange à hiperleitura, seu caráter singular impõe a discussão da figura do leitor autorizado, sua relativização e mesmo o questionamento de sua existência. Se, por um lado, a figura do leitor autorizado é perceptível quase como que uma sombra no processo de construção dos sentidos, em si considerando a lógica dos sentidos possíveis, por outro lado é difícil conciliar essa figura, eternamente oscilante entre autoritária e libertária, com o caráter fortemente *sui generis* da hiperleitura. É da própria natureza do hipertexto a maximização da subjetividade, em que pese sua natureza eminentemente colaborativa: eis aqui um paradoxo típico. A lógica hipertextual supõe necessariamente a construção de caminhos rigorosamente pessoais: o hipertexto se constrói mediante as escolhas, as opções, as decisões pessoais do hiperleitor. Diante dos *elos* e *nós* da rede, o hiperleitor se coloca frente a um *motu continuo* de escolhas e decisões que dependem prevalentemente⁹³ de seu posicionamento coerente diante

⁹¹ O uso instrumental das TIC – “na maioria das vezes só o são na escola” (BARRETO, 2001, p. 202) – no ambiente escolar como suporte para práticas pedagógicas cujo escopo não traz em si nenhuma discussão nem teórica nem prática das tecnologias em questão, muito embora esse uso não seja de modo algum inócuo ao processo cognitivo, posto que “se a tecnologia for integrada de forma eficaz na sala de aula e não simplesmente acrescentada à mesma, os professores [...] aprenderão rapidamente que mudar um componente de uma aula – neste caso, acrescentar uma nova ferramenta tecnológica – tem ramificações para outros componentes do episódio de ensino” (SANDHOLTZ, 1997, p. 123).

⁹² Introdução de componentes curriculares voltados ao desenvolvimento das habilidades necessárias a uma interação produtiva com as TIC no mercado de trabalho. Nesse sentido, as abordagens escolares desse tipo visam muito mais treinar os discentes para uma futura inserção em um mercado que demanda essas habilidades do que potencializar a aprendizagem em si.

⁹³ A interdependência originária do pensamento e da palavra (VIGOTSKI, 2003; BAKHTIN, 2002c) implica em reconhecer na individualidade do pensamento e da palavra uma insuficiência axiológica. O termo “prevalentemente” quer aqui encerrar em si uma noção de pessoalidade e unicidade que já traz em si o social, o comum. A dimensão mais subjetiva do homem já traz, segundo esta epistemologia dialógica, um toque

de sua proposta de abordagem. Contudo, a colaboração se impõe como desdobramento igualmente irrecorrível, primeiro em função da própria demanda do Capitalismo Multinacional que necessita desesperadamente da colaboração para garantir sua reprodutibilidade, dada “a dificuldade e até a falência das iniciativas tradicionalmente individualistas e não colaborativas do capitalismo competitivo tradicional” (MATTA, 2004, p.434). De certa forma, vive-se um paradoxo intrigante: a competição está na raiz mesma do Capitalismo e a colaboração é uma contradição capaz de solapar o próprio sistema. Todavia, o Capitalismo não tem outra opção senão colaborar para sobreviver, mesmo com o risco de corroer-se até a autodestruição; segundo, como consequência da própria natureza das TIC que têm um potencial colaborativo *sui generis*, posto que “hypermedia linking automatically produces collaboration” (LANDOW, 1997, p. 111)⁹⁴; por último, a colaboração se impõe em função da diluição radical do conceito de autoria que faz com que a hiperleitura tenha uma dimensão autoral muito peculiar – “de fato, ler a internet não é ler um autor” (ALAVA, 2002, p. 209) – e com que o hiperleitor tenha um *status* autoral rivalizante com o próprio autor material, se é que o autor pode ser individualizado enquanto tal no hipertexto, ou tem que ser reduzido a um conceito abstrato, a uma individualidade dissolvida nesse coletivo inteligente amorfo que alimenta a rede.

De fato, a discussão das semelhanças/diferenças entre os processos de autoria na rede e sobre substrato tradicional parece se insinuar como um campo de discussão bastante promissor. Também são muito bem vindos estudos que abordem sistematicamente a questão fundamental da dialética autor/leitor e autor/hiperleitor, discutindo a problemática da autoria que se processa na construção da significação leitora do texto versus a autoria que, para além da leitura, significa a própria construção do hipertexto na versão pessoal de cada hiperleitor, em que pese a fugacidade dessas construções e a concomitância com aquela outra autoria compartilhada com toda e qualquer leitura.

Isto posto, há que se considerar que o problema da autoria já se apresentava complexo muito antes do advento do hipertexto eletrônico, porquanto reside no princípio dialógico que sustenta todo o processo comunicacional, na medida em que,

profundamente contextual. Já a elaboração interna da subjetividade comporta a inserção no contexto. O todo já está contido na parte, posto que a existência é uma práxis.

⁹⁴ “os elos hipermediáticos produzem colaboração automaticamente”.

no fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva é comumente metade nossa, metade de outrem. Sua produtividade criativa consiste precisamente em que ela desperta nosso pensamento e nossa nova palavra autônoma, em que ela organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade. Ela não é tanto interpretada por nós, como continua a si desenvolver livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos. Além do mais, ela ingressa num relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras interiormente persuasivas (BAKHTIN, 2002b, p. 145-146).

Em sendo assim, o problema da autoria assume uma dimensão ainda mais radical: os sentidos que transitam nas consciências são sempre sentidos coletivos, formados em um amálgama de experiências cognitivas transpessoais, fruto da própria dialogicidade da palavra: são sentidos sociais. O autor, em última análise, está sempre um pouco diluído, nunca totalmente claro, a autoria é sempre uma prática coletivizada.

Entretanto, convém salientar que, conquanto a consciência seja um aspecto humano bastante subjetivo, ela não está isenta de uma profunda determinação praxiológica. Longe de um modelo idealista que julgasse a consciência como uma entidade independente do mundo real, do mundo vivido, consciência aqui é o resultado da convergência dos inúmeros elementos materiais que constituem a vida, visto que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX & ENGELS, 2004, p. 52).

Neste contexto, delinea-se uma como que *zona proximal de sentidos*, por analogia ao conceito vigotskiano. Os sentidos no hipertexto, e a própria materialização de uma possibilidade dada do hipertexto, estão contidos em uma faixa que vai dos sentidos já conhecidos àqueles apenas cognoscíveis, dos caminhos trilháveis porque fruto de experiências cognitivas já estabelecidas e daqueles nascidos no universo possível de desdobramentos do patrimônio cognitivo dos sujeitos. Em suma, o hipertexto possível é aquele que nasce da dialética interna entre o conhecido e o cognoscível. Nada além disso. Quanto à errância inerente à navegação na rede, quando ela extrapola essa zona proximal dos sentidos ela se torna um *não conhecimento*. A simples errância, embora liberte o processo cognitivo das amarras do conhecido, de per si não resolve o problema da construção do sentido. Ela é um caminho, é um *modus*, não uma *episteme*. Uma navegação errática conduz a formação de um novo hipertexto dentro da zona proximal de sentidos possíveis. Fora dela, entra-se no universo do indecifrável: as ligações possibilitadas pelos *elos* e *nós* da rede se tornariam aleatórias e sem sentido. A rede, até então um mosaico de possibilidades se transmudaria em uma jaula

hermética da qual não se pode sair por não se ter a chave, parafraseando o poeta. Aquilo – o estado de usuário novato e usuário leigo em oposição ao usuário experto – que Santaella (2004) reputa como imaturidade técnica do internauta, é também, em boa medida, fruto da imaturidade hiperleitora.

Se a história do leitor/hiperleitor parece ser um princípio facilmente constatável e definidor mesmo do nível de capacidade hiperleitora, a história de leituras/hiperleituras é um campo um pouco mais sutil, porém não menos fundamental para o desenvolvimento das habilidades hiperleitoras. De fato, é plenamente possível estabelecer um parâmetro de leituras prévias necessárias à produção de uma leitura dada, segundo a gama de pré-requisitos necessários àquela leitura em particular. Uma leitura supõe, por certo, outras leituras que atuam como suportes na construção dos sentidos, não obstante o caráter não determinante dessas leituras: os sentidos do texto não se auto-constroem centrados em si mesmos, como se fossem desdobramentos mais ou menos automáticos e necessários, auto-suficientes, uma lógica epistemológica irrecorrível. Antes, esses sentidos constituem apenas um campo, uma zona proximal dentro da qual os sentidos possíveis são construídos pelos leitores a partir de uma gama de variantes que vão do contexto ao patrimônio cultural dos leitores.

No que tange à hiperleitura, todavia, parece menos palpável sua dependência objetiva a hiperleituras prévias facilmente determináveis, mesmo pelo próprio hiperleitor, ou concretamente previsíveis. Considerando o caráter personalíssimo do hipertexto, porquanto é o processo mesmo de hiperleitura quem constrói a materialidade do hipertexto⁹⁵, é difícil supor que se possa encontrar hiperleituras idênticas, muito mais difícil ainda imaginar a possibilidade de se construir uma série de hiperleituras tais que sejam pré-requisitos para a construção de um hipertexto dado. Neste ponto, uma peculiaridade fundamental da hiperleitura ganha magnitude ímpar: o fato de a própria constituição objetiva, material, sua delimitação espaço-temporal, do hipertexto se dar na hiperleitura confere a cada hiperleitura uma singularidade mais radical que aquela atribuível ao texto sobre substrato tradicional: é possível a duas pessoas diferentes, ou à mesma pessoa em momentos diferentes, ler o mesmo texto do ponto de vista da forma; não é plausível crer o mesmo a cerca do hipertexto, dada a sua volatilidade e à singularidade de seu processo de constituição, muito embora as

⁹⁵ Materialidade é, sem dúvidas, um conceito problemático quando se trata de substrato informacional. Nesta análise, outrossim, quer-se usar esse conceito apenas para significar o modo como ele é tornado visível e acessível ao hiperleitor sem discutir propriamente a validade desse conceito para descrever a natureza das ferramentas que possibilitam acesso ao hipertexto.

(hiper)leituras feitas, em ambos os casos, seriam inevitavelmente diversas do ponto de vista da recepção.

Por tudo isto, parece pouco ou nada exequível a concepção de uma lista de hiperleituras prévias, por mais aberta que ela fosse, necessárias à constituição hiperleitora de um determinado hipertexto, dentro de determinadas prescrições, a partir de determinados parâmetros dados por quem quer que seja. Contudo, o reconhecimento da impossibilidade de se transpor para o hipertexto o conceito de história de leituras tal e qual ele existe para o texto não resolve a questão: ainda subsiste o problema de determinar que processos conduzam à maturação da hiperleitura. Nesse sentido, importa compreender em que medida as hiperleituras se influenciam mutuamente.

Não resta dúvida que experiências hiperleitoras prévias influenciarão as seguintes. Contudo, se não se pode imaginar uma determinada série de hipertextos, constituídos mediante uma determinada série de opções entre os infinitos *elos* e *nós* do hipertexto eletrônico, bem se pode conceber um determinado patrimônio cognitivo necessário à formação do hiperleitor maduro e crítico. Esse patrimônio cognitivo é construído mediante a interação do hiperleitor com outras práticas leitoras, com outras linguagens e, principalmente, com leitores ou hiperleitores autorizados que ajudem o hiperleitor a construir um patrimônio cognitivo mínimo para dar conta das escolhas necessárias à hiperleitura, conquanto um aspecto se radicalize na hiperleitura: um hiperleitor imaturo, na verdade, não é um hiperleitor, pois será incapaz de efetuar as escolhas inerentes a ela; não será capaz de fazer ativar os *elos* e *nós* que constituiriam um hipertexto coeso e coerente. Enfim, uma hiperleitura depende da história de leituras do hiperleitor – história composta por leituras as mais vastas, de textos, de hipertextos e de mundo – para se constituir. Não se pode elencar, portanto, uma série pré-determinável de hipertextos cuja hiperleitura seja obrigatória, ou ao menos aconselhável, para a produção de uma hiperleitura dada. Mas, bem se pode dizer que a história de hiperleituras que se vai construindo interage na constituição das habilidades hiperleitoras e na possibilidade de se produzir uma determinada hiperleitura para qual uma gama de conhecimentos prévios determinados seja necessária.

Por outro lado, um professor incumbido da missão de formar hiperleitores precisaria, além de desenvolver as habilidades técnicas da navegação, promover a aquisição de um vasto patrimônio cognitivo capaz de sustentar a autonomia e a criticidade hiperleitoras e promover sua maturidade. Nesse sentido, a tarefa não seria conceber uma lista de hiperleituras

necessárias à produção de uma determinada hiperleitura, tida como mais complexa, mas acompanhar a evolução do hiperleitor ao longo de seu processo formativo e assegurar que ele construa o aparato cognitivo necessário a produção de uma determinada hiperleitura, isto é, torne-se suficientemente hábil para deslindar textualidades mais complexas. Bem se percebe que isso não seria trabalho para um só profissional, antes para uma equipe de profissionais da educação, bem como implicaria em um longo período de formação. Tal e qual o leitor maduro, o hiperleitor maduro é fruto de uma educação libertária. Ainda aqui se pode asseverar com segurança: o hiperleitor maduro é a confluência da maturidade leitora com as habilidades cognitivas da navegação na rede.

Essa concepção não nega, todavia, a importância da errância como um caminho privilegiadíssimo de encontro e de produção intelectual no hipertexto. Entretanto, a errância redundaria inócua se o hiperleitor não tivesse um olhar treinado para reconhecer as possibilidades abertas por ela. Assim, uma nova janela aberta “acidentalmente” no hipertexto só se configura em uma excelente oportunidade para alargar os horizontes daquela hiperleitura se o hiperleitor for capaz de perceber essa oportunidade, isto é, se ele tiver construído oportunamente os conceitos capazes de operacionalizar, de ligar, de significar os elementos então disponibilizados. Caso contrário, ela será inócua. Não passará de um *elo* errado, de uma janela a ser fechada, de tempo perdido, ou de uma excelente chance de abandonar seus propósitos de leitura e perder-se na rede. Muito acertadamente, Séraphin Alava esclarece que

o hiperlink é uma máscara e uma proposição, é capaz de levar o leitor a se perder ou de conduzi-lo à intelecção dos significados. Interligare⁹⁶ significa vincular; o pensamento é constituído essencialmente de vínculos significativos que somos capazes de construir (ALAVA, 2002, p. 208).

A errância por si mesma não resulta em hiperleitura automaticamente. Nesse momento, a figura do hiperleitor autorizado seria de fundamental importância. Talvez nisto resida a principal virtude do uso do hipertexto em sala de aula: atuando como ferramenta de mediação da aprendizagem em ambiente escolar, o hipertexto dá liberdade aos alunos para produzirem sua própria história de (hiper)leituras, para construir sua aprendizagem mediante sua prática hiperleitora, isto é, poderem ser sujeitos da construção do conhecimento na medida em que utilizam uma ferramenta que supõe uma atuação eminentemente subjetiva,

⁹⁶ Grifos do autor.

autônoma; ao mesmo tempo, o hipertexto permite que o professor, esse leitor/hiperleitor autorizado por excelência, interfira no processo apenas para auxiliar, orientar, corrigir, nunca para derramar um oceano de informações prontas a serem assimiladas tal e qual pelos alunos. Sua participação, porém, contribui para garantir a aprendizagem, na medida em que seja capaz de se movimentar no espaço delicado da orientação que conduz, mas não cerceia os passos; sinaliza, mas não arrasta; corrige, mas não anula a individualidade. A hiperleitura, por conseguinte, parece ser um excelente instrumento para uma “pedagogia da autonomia” em detrimento do “ensino bancário”, para usar categorias freirianas. Errância na hiperleitura não é, assim, um valor absoluto em si mesmo, mais um valor relativo a sua capacidade de estimular e de viabilizar a autonomia, isto é, relativo ao grau de maturidade hiperleitora dos sujeitos hiperleitores em questão. Neste ponto, há que se salientar que a hiperleitura é uma parceira preciosa para qualquer proposta de currículo aberto, plural e proposicional, já que “caráter proposicional do computador tem como fundamento a *diferença* e não a *identidade*”⁹⁷, gerando possibilidades de ‘Pedagogias da diferença’” (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 101).

Assim, o lugar mesmo de formação do hiperleitor é toda e qualquer atividade escolar ou não escolar em que os sujeitos são conduzidos a pensar livremente, a fazer escolhas coerentes e pertinentes, a desenvolver o senso crítico e a capacidade de agir de modo autônomo, não obstante se reconhecer uma ambivalência fundamental: tanto o senso crítico e a ação autônoma ajudam a formar o hiperleitor quanto a hiperleitura ajuda a formar um cidadão crítico e autônomo. Por conseguinte, o hiperleitor se forma na vida, posto que “só somos por que estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 2004, p. 33). A ausência de práticas sistemáticas de formação do hiperleitor, neste caso, não é indicativo de descaso ou incompetência. Antes, é sinal de que seria ilusória a pretensão de um componente curricular destinado a conferir ao educando aquilo que deve ser fruto da totalidade de sua formação: a autonomia, a criticidade e a maturidade (hiper)leitora na (hiper)leitura de mundo e da palavra.

Nesse sentido, o que importa compreender que o processo através do qual se dá a aquisição do patrimônio cognitivo necessário a uma determinada prática hiperleitora, consoante a evidência de que cada hiperleitor constrói um hipertexto peculiar, em que pesem os *elos* feitos e os nexos estabelecidos, é o complexo processo de autoformação do sujeito. Nesse ponto, para além da compreensão das infinitas possibilidades abertas pelo hipertexto

⁹⁷ Grifo do autor.

eletrônico, há que se entender que essas possibilidades só são reais quando apresentadas a sujeitos capazes de reconhecê-las.

Em outras palavras, o hipertexto não se basta enquanto campo aberto se o hiperleitor for incapaz de trilhá-lo. Tal como no enigma grego, “*decifra-me ou devoro-te*” parece ser a ameaça que o hipertexto faz ao usuário que com ele se depara. Diante da imensidão e da complexidade da rede, a inabilidade ou a imaturidade podem transformar um oceano de possibilidades em uma barreira intransponível e um instrumento capaz de potencializar a aquisição de conhecimento em um obstáculo ao processo cognitivo, como Antônio Carlos Xavier já explicita ao considerar que

o uso inadequado dos *links* pode dificultar a leitura por quebrar, quando visitados indiscriminadamente, as isotopias que garantiriam a continuidade do fluxo semântico responsável pela coerência, tal como ocorre em uma leitura de texto convencional. Tal disposição pode gerar indisposição e abandono da leitura pelo hiperleitor como mostram as pesquisas, na perspectiva cognitivista, de Foltz, DeLucas e Britt, Rouet e Levonen e Perfetti (XAVIER, 2004, p. 173).

De fato, um hipertexto de tal modo fragmentado dificilmente poderia ter esse nome. Antes, seria apenas um emaranhado de lexias soltas, dispersas e desconexas. Por seu turno, o sujeito agente desse processo de forma alguma pode ser chamado de hiperleitor, é antes um navegador perdido na imensidão da rede e na pluralidade de possibilidades, um náufrago no oceano de informações em que mergulhou.

A evidência autodemonstrável de que a hiperleitura se matura – isto é, o hiperleitor, tal qual qualquer outro sujeito, se constrói em práxis e, por conseguinte, é um sujeito em processo, nunca pronto, sempre evoluindo – impõe a compreensão de como essa maturação se dá. Não obstante a relevância desses estudos, têm-se multiplicado estudos que abordam a questão da hiperleitura apenas pelo lado técnico, focando as habilidades técnicas de manuseio do aparato tecnológico em questão, dando a falsa impressão de que o simples domínio das ferramentas tecnológicas fosse, por si só, suficiente para formar hiperleitores autônomos e críticos.

Em sendo assim, bastaria um bom “curso de computação” para desenvolver a hiperleitura. Neste ponto, convém refletir que assim como o simples domínio da lectoescrita não é capaz de produzir leitores no sentido pleno do termo, naquele sentido embasado no pensamento de Paulo Freire, de Vigotski, de Bakhtin, é preciso mais que o domínio do *mouse*

para se tornar hiperleitor. Uma compreensão que passasse por essa premissa pecaria indubitavelmente por uma visão meramente tecnicista do processo de hiperleitura, olvidando as implicações cognitivas desse processo. É como se a técnica se bastasse e pudesse dar conta de toda a complexidade da hiperleitura. Nesse sentido, Paulo Freire é lapidar ao lembrar que

não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. *Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado*⁹⁸ (FREIRE, 2004, p. 33).

Toda abordagem educacional precisa considerar como sua função prioritária a formação do sujeito, mas que sua instrução. No que concerne à hiperleitura, só uma prática educacional comprometida com a totalidade do sujeito pode convergir em direção à promoção das habilidades hiperleitoras.

Assim, ao longo da vida escolar, mas não de maneira excludente, a formação do hiperleitor se dá no desenvolvimento tanto de suas habilidades técnicas como navegador em ambiente virtual, *on line* ou não⁹⁹, quanto, e principalmente, no desenvolvimento da autonomia e criticidade leitora que estão implicadas na hiperleitura. Todas e cada uma das atividades pedagógicas envolvidas na formação intelecto-afetiva dos discentes estão implicadas na formação do hiperleitor. O hiperleitor se constitui enquanto tal ao longo do processo de construção de sua consciência, do campo ideológico e praxiológico dentro do qual ele irá construir e significar sua existência. Seria muito difícil definir uma gama restrita de procedimentos escolares e não escolares responsáveis pela formação de um hiperleitor. Dada à própria amplitude de abrangência da hiperleitura, um hiperleitor maduro precisa ser capaz de discernir seu caminho e de, construindo o hipertexto que lhe convém em uma situação dada por entre um infinito de possibilidades, ir fazendo os *elos* que dão coerência e

⁹⁸ Grifo nosso.

⁹⁹ Uma discussão que precisa ser feita, embora não caiba neste trabalho, gira em torno dos limites entre hipertexto e texto meramente transcrito para o virtual. Embora seja plenamente aceita a tese do hipertexto como um espaço aberto, a infinitude dos *elos* e *nós* do hipertexto sofre considerável quanto se pensa em um hipertexto fora da rede. Por maior que sejam as conexões possíveis em um programa em *cd-rom*, ele é finito. Alguns hipertextos têm conexões claramente reduzidas, algumas vezes mesmo totalmente mapeáveis. Até que ponto ainda são hipertextos no sentido pleno do termo?

compreensibilidade a seu hipertexto. Uma tarefa tal ultrapassa a capacidade formativa da escola.

Todavia, não resta dúvida que esse exercício de autoconstrução pode ser consideravelmente otimizado se realizado mediante o próprio hipertexto, conquanto seja um instrumento muito adequado ao desenvolvimento do sentido de colaboração, de criticidade e de autonomia. Em suma, a hiperleitura é um excelente instrumento para o desenvolvimento das virtudes necessárias à própria existência do hiperleitor: o hiperleitor se constrói hiperlendo, o que não prescinde, obviamente, antes supõe os mecanismos de formação discente. Dessa forma, a escola é sim uma instância importante na formação do hiperleitor, enquanto ambiente próprio de aquisição da educação formal, isto é, de assimilação dos padrões da cultura hegemônica.

No entanto, a escola não detém o monopólio desse processo. A formação do hiperleitor não é um processo nem privativo nem mesmo prioritariamente concernente à escola, posto que abrange a totalidade da experiência formativa do educando. Nesse sentido, um plano estruturado de formação do hiperleitor que se concebesse enquanto encerrado nas dimensões intestinas da instituição escolar seria um contra-senso flagrante, o que não quer dizer que nenhuma atividade possa ser realizada com o escopo de formar hiperleitores.

Toda e qualquer atividade desenvolvida com o fim de promover a autonomia interpretativa é, em última análise, um procedimento altamente favorável à hiperleitura; toda atividade que estimule a criticidade é uma prática de desenvolvimento da hiperleitura, não obstante as práticas pedagógicas diretamente ligadas ao desenvolvimento da leitura no ambiente escolar. Leitura é, sim, algo que se aprende e, *mutatis mutandis*, a hiperleitura também o é. Contudo, a hiperleitura, tal como em certa medida a leitura, ultrapassa o ambiente escolar e se constitui em um aprendizado da escola e da escola-mundo.

Em suma, pode-se identificar na escola momentos importantes da formação do hiperleitor – acentuadamente os momentos de formação do leitor – e ela exerce uma função preponderante nessa tarefa, mas a formação do hiperleitor transcende a escola, transpõe-lhe os muros e se encontra inserida nas dimensões mais amplas da plena existência social dos sujeitos. A incapacidade de se identificar práticas pedagógicas que sejam direta e privativamente responsáveis pela formação do hiperleitor no âmbito escolar, pelo

desenvolvimento de sua maturidade, autonomia e criticidade, denunciam claramente que essa faculdade está antes condicionada pelos desdobramentos da formação plena dos sujeitos.

4. A HIPERLEITURA NO ISBA

O Instituto Social da Bahia – ISBA – tem se notabilizado, a partir da década de noventa, por uma proposta de abordagem das TIC na educação que, por um lado, busca explorar suas potencialidades na construção do conhecimento e, por outro lado, valoriza a construção de uma abordagem nascida do contexto interno da instituição, rejeitando a tentação que a aquisição de pacotes prontos, mas estranhos ao contexto, podem oferecer.

Sistematicamente, da primeira série à oitava série do Ensino Fundamental, a escola oferece, através de seu Departamento de Informática Educacional, aulas de informática que deslocam o foco do aprendizado dos aspectos técnicos da Informática para a construção de parcerias com outras disciplinas no intuito de promover a construção do conhecimento mediado pelas TIC, acentuadamente pelo computador e a *web*.

Paulatinamente, os alunos são levados a construir hipertextos escolares, centrados nos conteúdos das disciplinas de cada série, segundo o planejamento anual e o planejamento de cada uma das quatro unidades.

Paradoxalmente, a hiperleitura como tal não é abordada sistematicamente, muito embora os alunos produzam hiperleituras ordinariamente, seja como atividades livres e diletantes, seja como apoio a atividades escolares, seja como parte obrigatória de atividades escolares. Neste ponto, porém, situa-se o maior paradoxo: a própria estrutura escolar solicita hiperleituras, normalmente na forma do comando já quase costumeiro: “pesquisem na internet”. Todavia, nenhum tipo de abordagem dessa categoria é feita.

É nesse contexto que se quer inserir esta pesquisa buscando entender como se dão esses processos de desenvolvimento das habilidades de hiperleitura no ISBA, como os alunos se constituem em hiperleitores e como a instituição escolar interfere nesse processo, conforme já se anuncia na introdução deste estudo¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Cf. página 15 a 22 deste trabalho.

4.1. ISBA: O CONTEXTO DA PESQUISA

O Instituto Social da Bahia é uma instituição escolar confessional católica com quatro décadas de existência na Cidade do Salvador e consagrada reputação junto à comunidade, acolhendo e formando a classe média soteropolitana ao longo de suas quatro décadas de vida. Mantida pela Associação Brasileira de Educação Familiar Social, entidade dependente da Congregação das Filhas do Coração de Maria (FCM), faz parte de um complexo educacional que hoje abrange todo o ciclo da educação formal, da alfabetização ao ensino superior. O complexo educacional abrangido por essa instituição compõe-se do Colégio Instituto Social da Bahia (ISBA), da alfabetização até o terceiro ano do Ensino Médio, e da Faculdade Social da Bahia (FSBA) que oferece dez cursos entre graduação pós-graduação *lato sensu*.

Fundado em oito de março de 1964 como uma pequena escola que, apoiada pelo poder público, prestava um serviço educacional à população carente de uma favela do bairro de Ondina, Cidade do Salvador, Capital da Bahia, o ISBA cresceu para se tornar uma das maiores e mais renomadas instituições de ensino fundamental e médio do Estado da Bahia, desdobrando-se no ensino superior na Faculdade Social da Bahia – FSBA, cuja autorização de funcionamento fora expedida pelo MEC em quinze de março de 2001.

Do ponto de vista do ambiente contextual em que a pesquisa se dá, importa sobremaneira situar o Instituto Social da Bahia dentro de algumas categorias que lhe servem de moldura, porquanto escola católica, privada, voltada para a classe média. Esses predicados são determinantes para se entender a proposta educacional dentro da qual esta pesquisa encontrou seu campo.

Herdeira da tradição luso-brasileira de educação católica, seja de iniciativa do clero secular, como os chamados “colégios diocesanos” e assemelhados, seja de iniciativa do clero regular¹⁰¹ ou de congregações educacionais¹⁰² femininas ou masculinas não clericais¹⁰³, o

¹⁰¹ O clero católico romano se divide em secular – sacerdotes formados nos seminários diocesanos e diretamente submetidos à autoridade canônica do Bispo da Diocese – e regular – sacerdotes membros de Ordens ou Congregações dotadas de uma “Regra” normalmente escrita por seu Fundador e submetidos à autoridade canônica direta dos Superiores da Ordem ou Congregação, conforme o Direito Canônico, estando apenas indiretamente submetidos à autoridade canônica do Bispo Diocesano.

¹⁰² As congregações religiosas são chamadas educacionais quando trazem em suas Constituições (documentos eclesiais semelhantes a estatutos) o propósito primordial de promover a educação católica do povo. Ordens há

ISBA criou uma forte tradição junto às famílias soteropolitanas, muito embora nunca tenha se configurado à exata semelhança de seus congêneres mais antigos, devido ao contexto sócio-ecclesial de seu próprio nascimento.

Nascido em 1964, o surgimento do Instituto Social da Bahia precisa ser situado, de um lado no seio dos conflitos sócio-políticos da ditadura militar, e tudo que esses conflitos representaram para a educação brasileira, e de outro lado no contexto das reformas internas da Igreja Católica a partir do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965) e das Conferências Gerais¹⁰⁴ do CELAM¹⁰⁵, reuniões internacionais nas quais os bispos latino-americanos buscaram encontrar espontas para os problemas pastorais da Igreja Católica, mas também para o quadro social desastroso dos povos latino-americanos e as tensões sócio-político-econômicas surgidas dos movimentos do Capitalismo no terceiro mundo: os movimentos sociais e as tendências marxistas; as ditaduras de direita e o problema dos direitos humanos; o avanço da pobreza e a globalização econômica. São de acentuada importância a Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizada em Medellín, Colômbia, em 1968, na qual se formulou concretamente a famosa “opção preferencial pelos pobres”, e III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizada em Puebla, México, em 1979, na qual se

que, embora ofereçam serviços educacionais, não são congregações educacionais propriamente ditas por que não têm na educação sua função eclesial precípua. Na Bahia, os Beneditinos (Colégio São Bento) são um exemplo desse tipo de enquadramento.

¹⁰³. Ordens clericais são aquelas cujos membros podem e, a depender das Constituições, até devem receber o Sacramento da Ordem (Diaconato, Presbiterato e Episcopado). São sempre congregações masculinas, por causa da impossibilidade de mulheres receberem esse Sacramento de acordo com a Doutrina Católica. As ordens não clericais são aquelas cujos membros não podem receber o Sacramento da Ordem. Como as freiras não podem receber o Sacramento da Ordem, suas congregações são, por natureza, não clericais. Há, porém, congregações masculinas que trazem em suas Constituições a conformação de não clericais, isto é, vedam a seus membros a assunção do Sacramento da Ordem.

¹⁰⁴ As Conferências Gerais do CELAM se dão por convocação papal e objetivam reunir os Bispos Católicos da América Latina para definir diretrizes pastorais para a Igreja Católica no Continente. Até hoje, foram realizadas quatro Conferências Gerais do Episcopado Latino-Americano: a primeira em 1955, no Rio de Janeiro, Brasil, convocada pelo Papa Pio XII e que resultou na fundação do CELAM; a segunda em 1968, em Medellín, Colômbia, convocada pelo Papa Paulo VI e que ficou conhecida pela força de seu documento final que pedia “uma opção preferencial pelos pobres”; a terceira em 1979, em Puebla, México, convocada pelo Papa Paulo VI, mas já realizada sob o Pontificado de João Paulo II e que ficou conhecida pelo forte apelo papal por uma revisão da postura da chamada ala progressista da Igreja, mediante a desaprovação papal à Teologia da Libertação; a quarta em 1992, em Santo Domingo, República Dominicana, convocada pelo Papa João Paulo II que buscou situar a ação pastoral católica diante dos desafios do final do século XX e da globalização econômica. Atualmente, o Episcopado Latino-Americano se prepara para a V Conferência Geral, convocada pelo Papa Bento XVI para maio de 2007, em Aparecida, Brasil.

¹⁰⁵ Conselho Episcopal Latino-Americano <www.celam.org>. Organismo da Igreja Católica que reúne os bispos latino-americanos e tem sua sede na cidade de Bogotá, Colômbia.

buscou uma fórmula conciliatória entre a necessidade de manutenção das definições de Medellín e a decisão papal de desarticular os movimentos da Teologia da Libertação¹⁰⁶.

De certa forma, esse contexto forçou o ISBA a adotar uma postura mais arrojada, do ponto de vista de projeto pedagógico a que se propunha, que seus congêneres: não se aplicava mais à educação católica um modelo excludente e extremamente elitista, porquanto a própria Igreja afirmava categoricamente que

todos os homens de qualquer raça, condição e idade, por foca da dignidade da pessoa, têm direito inalienável à educação, correspondente ao próprio fim, acomodada à própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias. [...] De igual modo, o sagrado Concílio declara que as crianças e os adolescentes têm o direito de ser estimuladas a apreciar justamente os valores morais e a cultivá-los pessoalmente, bem como a conhecer e a amar a Deus com maior perfeição. Por isso, pede insistentemente a todos os governantes e a todos os orientadores da educação, para que providenciem que a juventude nunca se veja privada deste sagrado direito. Exorta, porém, os filhos da Igreja a colaborarem generosamente em todo o campo da educação, sobretudo com o intento de que se possam estender os mais depressa possível, a todo e em toda parte, os justos benefícios da educação e da instrução (*DECLARAÇÃO GRAVISSIMUM EDUCATIONIS*, 1965. In: DOCUMENTOS, 1997, p. 323-325).

Esses mandamentos solenes dos padres conciliares impuseram ao ISBA um projeto de educação mais abrangente, menos monolítico. De certa maneira, o Concílio deu a linha mestra da educação que se proporia no ISBA, influência ainda mais acentuada em que se considerando que essas normas conciliares que continuam hoje a vigorar e a produzir seus efeitos práticos, já passados mais de quatro décadas, eram então recém publicadas. Nesse sentido, fica patente que o ISBA nunca foi uma escola católica aos moldes coloniais – mesmo porque esse modelo de educação católica de cunho meramente proselitista parece anacrônico diante das determinações conciliares. Pelo contrário, o ISBA projetou como uma instituição que promovia uma educação católica e moderna, isto é, moldada nos parâmetros morais e doutrinários da Fé Católica, mas voltada para o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, destinada a formar cidadãos na plenitude do termo, habilitados a interagir na sociedade contemporânea.

¹⁰⁶ Movimento teológico que, embasando-se na intervenção de Deus na libertação sócio-política de Israel narrada mormente no Livro do Êxodo e com forte e inegável influência marxista, buscava redirecionar a ação pastoral da Igreja Católica na América Latina, de uma postura voltada apenas para a salvação espiritual para uma nova postura em que a construção de condições materiais dignas também fosse objeto da preocupação da Igreja. Esse movimento sofreu um forte revés com o longo Pontificado de João Paulo II (1978-2005) que, em sua luta contra o Comunismo, tratou de minimizar o espaço dessa corrente teológica na Igreja.

Do ponto de vista doutrinário, a Igreja adotou oficialmente no Concílio uma abordagem ecumênica, formalmente estabelecida a partir dos documentos conciliares *Dignitatis humanae* (Declaração sobre a liberdade religiosa), *Lumen Gentium* (Constituição dogmática sobre a Igreja), *Gaudium et spes* (Constituição pastoral sobre a Igreja no mundo de hoje) e principalmente do *Unitatis redintegratio* (Decreto sobre o ecumenismo) e *Nostra Aetate* (Declaração sobre as relações da Igreja com as religiões não cristãs), nos quais os padres conciliares, de certa forma, desenham o tipo de relação que se esperava que a Igreja desenvolvesse com a sociedade dali em diante, não obstante não abrirem mão do papel da escola de formadora de cristãos católicos, posto que

a escola católica, enquanto se abre convenientemente às condições do nosso tempo, educa os alunos na promoção eficaz do bem da cidade terrestre, e *prepara-os para o serviço a favor da dilatação do Reino de Deus*¹⁰⁷, a fim de que, pelo exercício da vida exemplar e apostólica, se tornem como que o fermento salutar da comunidade humana (DECLARAÇÃO *GRAVISSIMUM EDUCATIONIS*, 1965. In: DOCUMENTOS, 1997, p. 331).

Obviamente, uma tensão permanente entre esses pólos, ecumenismo e proselitismo, permearia a história das escolas católicas desde então. O ISBA, embora guardasse uma profunda ligação com a educação de modelo jesuítico, dada à inegável paternidade que a “Espiritualidade Jesuíta” exerce sobre o ISBA¹⁰⁸, consoante essa postura macro da Igreja, já se estruturou em moldes mais dialéticos. Sua postura ecumênica levou a que membros dos mais diferentes grupos religiosos pudessem lá estudar ou trabalhar, mesmo como docentes, sem que isso se constituísse em qualquer empecilho ou desconforto para nenhuma das partes¹⁰⁹, o que muito contribuiu para a conformação dos elementos que configuram o *modus* do ISBA de fazer

¹⁰⁷ Grifo nosso.

¹⁰⁸ A Congregação das Filhas do Coração de Maria foi fundada em 1790, na França, por Marie Adelaide Champion de Cicé e por Padre Pierre Clorivière, SJ, um sacerdote jesuíta que lhe legou uma concepção de mundo, de Igreja e de educação com fortes valores jesuítas que não ficou como um ponto referencial distante na história, mas se atualiza mediante um intercâmbio contínuo entre essas instituições. Significativa é a definição que a própria instituição faz de sua pedagogia em seu plano Global ao assumir que sua prática pedagógica é “organizada de acordo com a visão da missão educativa dos Jesuítas”(Plano Global do ISBA, 2004-2008, p. 7).

¹⁰⁹ Não obstante certo conflito imanente entre a função catequética da educação católica, minimizada, é verdade, mas não extinta, e a presença de docentes de credo não católico, acentuadamente em disciplinas mais sensíveis, por assim dizer, tais como história, geografia, literatura, a presença de alunos não católicos nunca foi problemática, mesmo porque “a Igreja estima também muitíssimo as escolas católicas que, sobretudo nos territórios das novas cristandades [Américas, África, exceto o norte da África, Oceania e Ásia, exceto o Oriente Médio], são freqüentadas mesmo por alunos não católicos” (DECLARAÇÃO *GRAVISSIMUM EDUCATIONIS*, 1965. In: DOCUMENTOS, 1997, p. 333).

educação. Outrossim, seu comprometimento institucional com a “dilatação do Reino de Deus” (Idem. *Ibidem*) não pode ser olvidado, conquanto instituição educacional católica.

Embora esse não seja mais o quadro atual, por conta da alteração tanto da legislação educacional brasileira quanto das demandas da sociedade, principalmente da classe média a quem o ISBA tem historicamente servido, o Instituto Social da Bahia se notabilizou pelo oferecimento de cursos profissionalizantes (Curso de Magistério), no contexto da reforma da educação do regime militar que instituiu o “2º grau profissionalizante”, no afã de promover a qualificação profissional de seus alunos¹¹⁰.

Esse histórico deixa patente a preocupação do ISBA em promover uma educação que responda o mais adequadamente possível às demandas da sociedade. O ISBA sempre teve uma proposta pedagógica voltada para a inserção dos alunos na sociedade mediante instrumentos de qualificação de que dispunha em cada contexto histórico, o que explica tanto os cursos profissionalizantes do passado quanto, de certa forma, a Informática a partir dos anos noventa.

Por outro lado, as décadas de oitenta e noventa apresentaram um movimento peculiar: uma alteração completa do quadro de escolas de ensino fundamental e médio em Salvador. Até a década de setenta, predominava o binômio “rede pública *versus* rede confessional” como instituições confiáveis enquanto as poucas escolas particulares laicas existentes não gozavam de alto crédito por parte da população: não compunham o rol das instituições confiáveis.

Os anos oitenta, porém, alteraram completamente esse panorama. A crise brutal que se abateu sobre a rede pública de ensino fundamental e médio e o surgimento de inúmeras escolas particulares laicas, a grande maioria delas surgidas dos “cursinhos pré-vestibulares”, levaram a uma reordenação do setor: a rede pública passou a servir apenas às classes menos favorecidas da sociedade, enquanto a rede particular, confessional e laica, passou a dominar a oferta de educação para as classes dominantes.

¹¹⁰ De certa forma, esse viés profissionalizante se reedita na instituição no final do anos noventa a partir da criação da FSBA, braço da instituição no ensino superior, com o oferecimento de vários cursos superiores, dentre os quais cursos de Pedagogia e licenciaturas, legítimos herdeiros da tradição do ISBA de formar professores através do Curso de Magistério.

Essa nova conformação do mercado, já aqui sob uma lógica fortemente liberal do ponto de vista econômico, colocou as escolas confessionais, e o ISBA entre elas, diante da necessidade de encontrar um nicho de mercado dentro do qual atuar. Paulatinamente, o público das escolas confessionais deixou de ser apenas o de pais interessados em oferecer a seus filhos uma educação de qualidade marcada pela doutrina e moral católicas, mas apenas um público interessado em uma opção de educação de qualidade, quase que totalmente desinteressado dos aspectos propriamente confessionais da instituição. Isto colocou escolas confessionais e laicas como concorrentes no mesmo mercado. Os anos noventa assistiram a uma corrida das escolas confessionais para assumir propostas pedagógicas menos clássicas, por assim dizer, credenciando-se no mercado como capazes de fazer frente a seus pares laicos.

Nesse contexto, se a introdução da Informática Educacional no ISBA soa como um eco coerente de um padrão de atuação presente ao longo de toda a sua história, também ressoa como um movimento necessário dentro do contexto mercadológico em que se encontrava, posto que o ISBA sempre se voltou para o desenvolvimento de um projeto educacional que fosse ao encontro das demandas e necessidades do contexto sócio-histórico em que se encontra. Informática, por assim dizer, era um desdobramento como que necessário da história dessa instituição e das necessidades do mercado, posto que tanto os alunos precisavam da informática para sua inserção no mercado de trabalho e para interagir com em uma sociedade cada vez mais marcada pelas TIC quanto as escolas precisavam oferecê-la para preservar seu lugar em um mercado cada vez mais competitivo

4.2. PRÁTICAS E POSSIBILIDADES DE HIPERLEITURA NO ISBA

A experiência do ISBA com *Informática Educacional* remonta ao início dos anos noventa do século passado, em resposta à demanda social da comunidade atendida por essa instituição educacional por uma prática pedagógica que comportasse a formação dos alunos para a Informática. Como, ademais, parece ter sido a tônica em todo o Brasil no âmbito do currículo do ensino fundamental e médio, 1º e 2º graus à época, surgiram as aulas de Informática como um componente curricular novo e estanque, mais um compartimento isolado e auto-suficiente na estrutura curricular de então.

Se um currículo aberto, dinâmico e interdisciplinar ainda é hoje mais uma tentativa, um esforço, um objetivo a ser perseguido do que uma realidade sempre tangível, o início dos anos noventa testemunhou ainda mais fortemente esses paradoxos internos do sistema educacional: lado a lado com um discurso teórico que compreendia a interdisciplinaridade como um caminho irrenunciável, conviviam práticas pedagógicas que perpetuavam a concepção de currículo como um conjunto de conteúdos programáticos distribuídos pro disciplinas isoladas e cuja comunicação seria pontual, específica e ocasional. Nesse contexto, também a Informática educacional acabou ganhando o *status* de disciplina com tudo que isso lhe acarretava: isolamento e auto-suficiência.

Essa história se desenrola no ISBA desse mesmo modo, consoante o depoimento de que

deste 1990 (sic!) o Instituto Social da Bahia – ISBA, um colégio de Salvador com aproximadamente 5.000 alunos¹¹¹, experimenta várias soluções de aplicação pedagógica dos computadores, para atender seus alunos. Ao assumir a Coordenação de Informática Educacional do ISBA naquele ano, construíram-se os laboratórios e a metodologia inicial *IAC* [instrução auxiliada por computador], de informática educacional para a escola. Após este início, e até 1994, concentrou-se a abordagem no ensino *sobre* computadores, utilizando o ensino das linguagens LOGO e PASCAL, e suas aplicações, para ensinar programação aos alunos. Observaram-se grandes problemas, principalmente ligados à abstração própria das linguagens de programação, fator inadequado à faixa etária dos alunos. A experiência apresentou pouco resultado positivo em aprendizagem e motivação dos alunos. (MATTA, 2001, p. 37)

Todavia, o tempo e o comprometimento profissional dos educadores daquela instituição envolvidos com o ensino de Informática se encarregou de criar as condições para a construção de uma proposta de abordagem de Informática Educacional que se afastasse de um modelo tecno-instrucional e se constituísse em uma possibilidade de construção de uma abordagem dialética, sócio-construtivista e interdisciplinar da Informática Educacional, porquanto

a partir de 1994 descobriu-se a qualidade das aplicações dos computadores como *ferramentas cognitivas*, e desde então obtivemos resultados admiráveis de motivação e aprendizagem dos alunos, em todo tipo de conteúdo, e para qualquer ciclo de ensino, série ou faixa etária de alunos (Idem. *Ibidem*).

¹¹¹ Dado de 2000.

É também significativo ressaltar que a conformação atual do Departamento de Informática do ISBA emergiu de um processo de luta interna dos docentes no sentido de se preservar do modelo de terceirização que, naquele momento, avassalava as instituições educacionais baianas, vendendo a idéia de que era melhor, mais produtivo, economicamente mais lucrativo e mesmo mais adequado e efetivo pedagogicamente, ao arrepio dos que acreditam que a educação supõe sujeitos engajados em uma práxis comum, comprometidos entre si por laços plenos e duráveis, e não unidos por laços casuais, fortuitos e efêmeros por definição. A necessidade de convencer a direção da escola de que eles poderiam oferecer um modelo mais qualificado pedagogicamente, mais barato economicamente e eticamente mais coerente acabou sendo decisiva no movimento de construção de um projeto pedagógico dialógico, dialético e sócio-interacionista de abordagem das TIC na formação discente.

Assim, o *modus operandi* do Departamento de Informática Educacional do ISBA denuncia claramente seu comprometimento em fazer da Informática Educacional um instrumento a serviço de docentes e discentes, não um fim em si mesma. Embora concebida para funcionar como uma disciplina autônoma, segundo a estrutura das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, a práxis dos docentes do Departamento, nascida de sua convicção do imperativo pedagógico de se erguer pontes que, interligando os componentes curriculares, evitem a percepção equivocada de que o conhecimento humano se faz de forma estanque e isolada e não mediante uma interpenetração constante entre os saberes, é a de atrelar seus conteúdos específicos às demais disciplinas, possibilitando que as atividades de Informática se enriqueçam com a utilização de categorias e tarefas de outras disciplinas e as atividades de outras disciplinas se enriqueçam com as ferramentas possibilitadas pela Informática. Dessa simbiose surge uma prática capaz de retirar a Informática Educacional de uma clausura incômoda e contraproducente, porquanto, fechada em si mesma ela empobrece deveras, na medida em que passa a servir apenas para ensinar os alunos a operar determinados sistemas e programas que, não raro, já são do conhecimento dos alunos de classe média acolhidos por aquela instituição.

Alhures, principalmente na escola pública, a Informática Educacional precisa, é certo, assumir a tarefa de possibilitar, em certos casos, até mesmo o primeiro contato direto e pessoal com um computador. Aos alunos de classe média e alta, grupo social do qual se compõe quase que exclusivamente o alunado do ISBA, isto não se aplica. A alfabetização digital ganha naquele contexto contornos mais dramáticos e exigentes que os vivenciados no

ISBA e seus pares. Assim, a Informática Educacional perde ou, ao menos, minimiza significativamente sua capacidade de contribuir de forma efetiva para uma formação humana plena, para uma educação que visa o homem por inteiro e não meramente a formação de mão de obra que se qualifique para servir bem como engrenagem no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a imbricação entre Informática Educacional e Leitura redundava inevitável, posto que as relações do componente curricular Informática Educacional com qualquer outro componente curricular supõe necessariamente o uso de habilidades desenvolvidas pela Informática Educacional e pela Produção de Leitura. Irrecorrivelmente, esse modelo leva a construção de hiperleituras no ambiente das aulas de Informática e nas aulas dos componentes curriculares que pontualmente se aliam a ela. Nesse sentido, para além da produção de hiperleitura que os alunos possam fazer por conta própria, a formatação da proposta pedagógica da escola leva necessariamente à produção sistemática de hiperleituras no ambiente escolar, razão pela qual se entendeu procedente a escolha dessa instituição com campo empírico desta pesquisa.

Parece, também, evidente que é na imbricação desses conhecimentos que reside a chave para se compreender o modelo de funcionamento das relações entre a Informática Educacional e os outros componentes curriculares no projeto pedagógico do ISBA.

Todavia, a ausência de uma abordagem sistemática da hiperleitura como uma categoria isolada e independente é evidente na configuração programática das disciplinas supostamente responsáveis por questões dessa jaça. Isto é, uma despreocupação em tratar de aspectos relacionados à hiperleitura outros que não o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos necessários à produção de hiperleitura: ensina-se a operar o sistema, a navegar na rede, supondo-se, talvez, que os mecanismos de significação, a construção do sentido, já estejam postos.

Quando se observam as relações estabelecidas entre os componentes curriculares pelos sujeitos em questão, a primeira impressão é de que as TIC entram no processo de forma meramente instrumental, como que pinçadas no meio de uma gama de possibilidades instrumentais como aquela mais adequada para a atividade fim então pretendida. Todavia, uma observação mais atenta da realidade posta revelará que, para além do que é formalmente apresentado como proposta metodológica pelo corpo docente, a prática discente de produção de hiperleituras está presente com um recurso ordinário na construção do saber na escola.

No que concerne à alfabetização digital, a prática do ISBA ao longo de todo o Ensino Fundamental de proporcionar uma intimidade dos alunos com a Informática, mediante o acesso sistemático dos alunos à internet e a introdução ao uso de *softwares* pedagógicos ou passíveis de uso pedagógico, isto é, capazes de serem utilizados em sala de aula para fins educacionais, contempla satisfatoriamente a necessidade de se proporcionar uma crescente intimidade dos alunos com as ferramentas informacionais disponíveis, não obstante o fato de esses alunos, em sua quase totalidade, disporem de acesso doméstico a esses meios, o que, sem sombra de dúvidas, se transforma em elemento facilitador.

Todavia, é significativo salientar que o ISBA escapa do reducionismo denunciado por Elizabeth Fernandez de Macedo quando afirma que

[...] algumas escolas introduziram o estudo da informática por meio de cursos sobre como manejar tais ferramentas. Delas, os editores de texto são os que mais têm propiciado a interação entre essa disciplina específica e as demais atividades que compõem o currículo escolar (MACEDO, 1997, p. 54-55).

No ISBA, adota-se uma prática pedagógica acerca da Informática Educacional que a considera em sua dimensão potencializadora de aprendizado colaborativo e sócio-interacionista, muito embora ainda em uma perspectiva de abordagem pontual de determinados conteúdos em determinadas disciplinas e não como uma ferramenta que perpassa todo o processo de modo sistemático e consistente, não obstante já produzir resultados significativos como assevera Matta (2001). Quanto à experiência com produções hipertextuais e hipermediáticas, o recorte de campo empírico feito se sustenta na percepção de que

os estudantes da 8ª série estão aptos a trabalhar com computadores, já que desde a alfabetização realizam trabalhos de informática. Isso caracteriza este estudante como tendo até 9 anos de experiência com trabalho criativo e construtivo em ambiente informatizado, além de trabalharem com autoria e resolução de problemas mediadas pelo computador desde a 5ª série (MATTA, 2001, p. 129).

Assim, o ISBA se qualifica como uma instituição cuja abordagem das TIC oferece um quadro claramente favorável à investigação das inter-relações entre educação e tecnologias, porquanto dispõe de uma estrutura em que, malgrado a admissibilidade de correções pontuais nas propostas pedagógicas em desenvolvimento, pode-se identificar claramente elementos indicadores de um trabalho frutífero e bem articulado.

4.3. PRÁTICAS DE HIPERLEITURA NO ISBA: CONSTRUINDO AUTORIAS E SIGNIFICAÇÕES

O Instituto Social da Bahia – ISBA – busca viabilizar a mais íntima interação entre as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação com seus alunos. Para a concretização desse intento, é de incomensurável importância a práxis dos docentes do Departamento de Informática, interagindo com todos os professores de todas as séries em que o Departamento oferece a Disciplina Informática Educacional, no sentido de criar vínculos, laços, enfim, ações conjuntas que possibilitem a otimização das habilidades dos discentes.

Três práticas são extremamente comuns na instituição pesquisada: 1. a utilização de recursos multimidiáticos nas aulas de componentes curriculares vários; 2. o desenvolvimento de atividades interdisciplinares entre Informática e um ou vários componentes curriculares para a consecução de um projeto comum em que, normalmente, a Informática Educacional fica com a função de viabilizar os instrumentos técnicos para a construção do conhecimento mediado por recursos multimidiáticos e disponibilizar essas ferramentas para operacionalizar o projeto enquanto aos outros componentes curriculares competem a fundamentação teórica e os conteúdos específicos da atividade em questão; 3. utilização de ferramentas multimidiáticas, acentuadamente o hipertexto eletrônico, no levantamento de dados para as aulas de outros componentes curriculares, seja em pesquisa orientada pelo professor, seja em pesquisa livre a cargo dos alunos.

Nesse sentido, parece evidente que os alunos do Instituto Social da Bahia estejam bastante familiarizados com o hipertexto eletrônico e, conseqüentemente, com a prática de produzir hiperleituras. Concorrem para isso a prática pedagógica da escola que inclui um uso sistemático das TIC na consecução de seu projeto pedagógico e o próprio contexto sócio-cultural que imerge os discentes em um ambiente fortemente marcado pela lógica do hipertexto, consoante a discussão já levantada nos capítulos precedentes a respeito do Informacionalismo e do momento atual do Capitalismo Multinacional.

Contudo, do ponto de vista da posição institucional frente à hiperleitura ou das propostas pedagógicas centradas na hiperleitura, não apenas no que diz respeito à utilização da hiperleitura como ferramenta para o desenvolvimento de outras habilidades ou a apreensão

de outros conteúdos, há um silêncio profundo e paradoxalmente eloquente nos documentos pedagógicos da escola. A análise do plano de curso da oitava série revela a total ausência dessa categoria entre aquelas categorias a serem trabalhadas ao longo do ano letivo, tanto no âmbito da Informática Educacional quanto em Produção de Leitura, subcategoria de Língua Portuguesa¹¹². O termo hiperleitura não chega nem mesmo a ser citado nem uma única vez nos documentos pedagógicos da escola, não obstante os alunos usarem reiteradas vezes o hipertexto em sua produção de leituras.

Um silenciamento tal não poderia ser desconsiderado neste trabalho, porquanto é claramente sintomático de uma postura diante do objeto em questão: a hiperleitura não é um problema posto na práxis pedagógica daqueles sujeitos. Os alunos produzem hiperleituras e esse fato não aparece como uma problemática abordada pela instituição nem como um conteúdo específico seja da Informática Educacional seja dos docentes que trabalham com Produção de Leitura. Ainda assim, os alunos produzem hiperleituras por conta própria e por solicitação de seus professores, dentro de atividades didáticas formalmente planejadas.

Contudo, parece pertinente conceber que uma abordagem sistemática do modo de navegação, enquanto aspecto mais inovador e sistematicamente distinto das práticas leitoras predecessoras, e das implicações desse modo de navegação no modo de leitura caberia bem em qualquer proposta pedagógica que comportasse o tratamento das questões que permeiam a leitura na contemporaneidade.

A construção de hiperleituras, isto é, a significação concreta dos hipertextos eletrônicos por parte dos alunos não é matéria de discussão e análise por parte do corpo docente. No entanto, hiperleituras são requeridas na condição de “pesquisas na internet” e consideradas como material didático legítimo e aceitável em sala de aula. Não obstante a desconfiança de parte do corpo docente acerca dos dados coletados na rede mundial de computadores, em nenhum momento se levantou como problemática a questão da leitura sobre substrato informacional, a hiperleitura, mas apenas a maturidade leitora dos alunos na seleção crítica do material coletado. Logo, a concepção reinante que subsidia essa prática é a de que os processos de significação do hipertexto eletrônico em nada diferem do texto

¹¹² Consoante a formatação tradicional do Ensino Fundamental, o Instituto Social da Bahia subdivide a Disciplina Língua Portuguesa em subcategorias a serem abordadas oportunamente, segundo o plano de curso, os planos de unidade e os planos de aula, ao longo do ano. A saber: Produção de Leitura; Produção de Texto e Fatos Lingüísticos.

tradicional. Essa compreensão aparece tácita na conformação da estrutura de abordagem das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

No que concerne à compreensão do processo de autoria coletiva, há um silêncio ainda mais intrigante, por quanto acompanhado de uma referência explícita à prática de elaboração coletiva de trabalhos, mas nenhuma acerca de um procedimento diferenciado no que se reporta à questão da construção de autorias coletivas em função da natureza do hipertexto eletrônico.

Há, portanto, ou uma negação tácita de tais processos, ou uma desconsideração de qualquer peculiaridade que pudesse justificar sua abordagem, ou ainda a compreensão de que ela, a autoria coletiva, já faz parte do arcabouço de conceitos que os alunos trazem como pré-requisitos para que possam proveitosamente levar a cabo as tarefas designadas e desenvolver as habilidades esperadas.

Logo, pode-se afirmar que, na compreensão dos que pensaram o elenco de conteúdos programáticos tanto de Informática Educacional quanto de Produção de Leituras girava no entorno dessas duas possibilidades: 1. a completa inexistência da categoria hiperleitura; 2. a compreensão de que ela já estava contemplada em outros tópicos abordados. Outrossim, de uma forma ou de outra, e mesmo à revelia da programação pensada pelos docentes, os alunos habilitam-se como hiperleitores competentes.

Daí, chega-se fatalmente a um ponto fundamental deste estudo: como se dá essa formação? Que elementos são esses que convergem para a formação do hiperleitor a despeito do silêncio intrigante das fontes documentais oficiais da instituição educacional? Ao longo da pesquisa empírica, buscar-se elucidar essa questão, na tentativa de determinar como se dá esse processo de formação do hiperleitor maduro, autônomo e crítico.

Esse percurso, porém, levará a pesquisa inevitavelmente a delinear os contornos da própria categoria da hiperleitura, o que contribuirá sensivelmente para a compreensão do processo de formação de hiperleitores. Há aí, portanto, uma interdependência inelutável, porquanto as praticas formadoras denunciam a conformação hiperleitura e as características da hiperleitura apontarão claramente o caminho mediante os quais se pode formar hiperleitores maduros, autônomos e críticos.

4.4. METODOLOGIA DE TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa visa submeter à prova no campo empírico as hipóteses levantadas consoante os argumentos coligidos nos dois capítulos precedentes no que concerne à produção da hiperleitura e à formação do hiperleitor, buscando-se “deduzir com rigor e coerência *todas*¹¹³ as premissas que se assumiu como ponto de partida (ou de vista)” (GRAMSCI, 2002, p. 230). Assim, a pesquisa de campo intenta perceber em uma experiência notadamente bem sucedida de abordagem da Informática Educacional (IE) como se dá a formação do hiperleitor maduro e autônomo, isto é, que procedimentos são utilizados para viabilizar o desenvolvimento desses atributos pelos discentes e que grau de efetividade esses procedimentos atingem. Nesse sentido, a pesquisa se configura, dada a abordagem, em um estudo de caso com o objetivo de, construindo um diálogo entre os pressupostos teóricos do pesquisador e a práxis daquela comunidade de aprendizagem em relação à meta pressuposta de formação do hiperleitor, estabelecer um parâmetro segundo o qual se possa avaliar a efetividade das práticas de formação de hiperleitores ou, em não se constatando a existência do processo de formação do hiperleitor ou sua efetividade, compreender os motivos e as alternativas possíveis.

Por outro lado, embora sempre discutíveis qualitativamente, as conclusões a serem tiradas desta pesquisa trazem em si uma relevância que transcende os limites espaço-temporais do *locus* da pesquisa, porquanto se atém a elementos em relação aos quais as diferenças culturais, as distâncias temporais ou geográficas pouco ou nada significam: as características do processo cognitivo humano em relação ao hipertexto. Há, portanto, uma inegável pretensão de generalização das conclusões deste estudo, em virtude de sua própria natureza. As peculiaridades do caso em questão, muito embora significativas, não constituem um dado que invalide a aplicabilidade das conclusões a que se chegar em relação aos hiperleitores de outras culturas, outras épocas, outras regiões.

Dessa forma, esta pesquisa se configura, do ponto de vista da estrutura metodológica em um estudo de caso quanto à forma, embora concebida com um viés mais dialético, praxiológico, dividido

¹¹³ Grifo do autor.

em três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório [neste caso, dissertação](NISBET & WATT apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 21).

No que concerne à opção metodológica por um estudo de caso, embora não fuja à norma de que “tal investigação permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 155), ele se justifica pela convicção do pesquisador de que o caso em questão se configura como caso típico e suas conclusões são, por conseguinte, passíveis de generalização nos limites daquilo que se possa reportar como idiossincrasia do caso específico em estudo.

Das três partes supracitadas, é importante salientar que a parte exploratória, concebida a partir de um modelo praxiológico de abordagem científica, possibilita ao pesquisador posicionar-se dialógica e dialeticamente diante do objeto de estudo, mediante um diálogo com o aparato teórico disponível que lhe permita situar-se no contexto da pesquisa e interagir legitimamente com as fontes pesquisadas, documentais ou testemunhais, no caso em estudo.

Não obstante os argumentos precedentes, importa afirmar que a segunda e terceira fases da pesquisa, quais sejam a coleta e análise de dados, conservam seu viés praxiológico na medida em que entram dialeticamente em interação dialógica com a fase anterior. Isto é, o sujeito-pesquisador, consciente de seu lugar histórico, procede a sua inserção no campo empírico no afã de dialogar com as fontes documentais e testemunhais, conservando-se imerso nas relações dialéticas inerentes à sua condição de sujeito e em diálogo contínuo com as vozes que emergem do campo empírico e do contexto teórico para constituir o universo polifônico dentro do qual o sujeito-pesquisador precisará construir os sentidos de sua postulação científica.

Outrossim, há que se invocar em favor do estudo de caso, e deste caso em especial, “a *possibilidade de aprofundamento*¹¹⁴ que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 156). Optar por um estudo de caso, então, representa fazer uma opção por analisar criteriosamente todos os aspectos relacionados com esse evento específico com o intuito de apresentar à comunidade acadêmica um quadro claro do fato exposto e, assim, ajudá-la a compreender o fenômeno como um todo, para além das fronteiras estreitas do caso estudado, conquanto as categorias a serem analisadas não auferem

¹¹⁴ Grifo do autor.

sua validade meramente do contexto pesquisado, mas são válidas para o mesmo fenômeno nos contextos mais variados.

Na primeira fase da pesquisa, a fase exploratória, o diálogo com os teóricos que se têm atido às questões em estudo se constitui em ponto central da atenção do pesquisador, mediante o desenvolvimento de um diálogo profícuo entre teoria e realidade concreta que amplia o aparato teórico que subsidia a análise do *corpus* a ser levantado na pesquisa de campo. Importa, porém, salientar que essa primeira fase não provocou o estreitamento de visão do pesquisador em relação ao objeto, como que criando verdades imutáveis e prévias à pesquisa empírica, antes apenas orientou o levantamento das hipóteses de pesquisa, compreendendo que

dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 22).

Nesse momento, por conseguinte, impõe-se a ereção de fronteiras teóricas com que se possam nortear as definições de hiperleitura e hiperleitor, categorias fundamentais para a consecução desta pesquisa, e assim subsidiar o pesquisador para que, consciente do lugar de onde fala, poder dar voz aos outros sujeitos sem perder a capacidade de distinguir a fala dos sujeitos de seu próprio discurso teórico que está sendo submetido à prova empírica. Por conseguinte, segundo esta concepção de método e de “ciência [entendida] a partir da noção de práxis” (GUIMARÃES, 1999, p. 151), e de método “dialógico e aberto” (Idem. Ibidem), a garantia de um mínimo de neutralidade científica reside na plena consciência do pesquisador de seu aparato teórico para, assim, poder mais claramente se perceber durante o processo, posto que

a ciência jamais se apresenta como nua (sic!) noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia e, concretamente, a ciência é a união do fato objetivo com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo (GRAMSCI, 2002, p. 357).

Uma abordagem científica, portanto, não prescinde, antes supõe, um claro posicionamento do pesquisador ante a sua própria concepção de ciência e do objeto pesquisado, conquanto

a ciência contemporânea não se satisfaz mais somente em compreender o mundo, mas busca transformar o mundo. Isto implica uma mudança no que se refere ao sentido da realidade. O objeto não é mais aquilo que subsiste em si, mas aquilo que é possível em relação

aos projetos da ciência. Não se trata de uma invenção gratuita do cientista, mas uma fórmula onde se busca a possibilidade real de acesso ao mundo, caso contrário o cientista nem sequer colocará sua própria hipótese. Neste sentido, a hipótese busca uma formalização entre a resposta possível do mundo, com as perguntas que o cientista postula como significativas. Não se trata mais de ‘sofrer o mundo’ como uma espécie de destino inexorável, mas, no mundo, o homem realiza os seus projetos, modelando-o de modo que este possa responder a ele. Não significa, porém, que a razão moderna possa dar conta de fazer tudo; pelo contrário, formulando as suas hipóteses, esta se torna humilde (TEIXEIRA, 2005, p. 18).

Assim, o lugar do cientista, do sujeito-pesquisador, é sempre e inapelavelmente um lugar de dentro da realidade. Ele fala sempre a partir de sua práxis, de seu contexto, em interação direta com os contextos pesquisados, reduzidos em última análise ao mesmo e único contexto humano no qual se dá a existência material: a história. Isto posto, a praxiologia aqui invocada como sustentáculo epistemológico para a metodologia adotada se justifica pelo fato único de que a práxis na qual se dá a pesquisa é, por definição axiológica, a própria práxis do sujeito-pesquisador.

Deste ponto de vista, a construção de uma hipótese de pesquisa subsidiada pela construção prévia de uma contextualização teórica não sacrifica a mobilidade e abertura do pesquisador ante as fontes de pesquisa, documentais ou testemunhais, mas clareia os elementos teóricos que subsidiam a abordagem metodológica do campo empírico, tanto para os sujeitos pesquisados quanto para o pesquisador, mesmo porque “toda ‘verdade’ tida como eterna e absoluta tem origens práticas e representou ou representa um valor provisório” (GRAMSCI, 2002, p. 362). Logo, a posição do sujeito-pesquisador precisa refletir essa realidade: assumir seu lugar na história, lugar provisório porque dinâmico, e interagir na pesquisa com outros sujeitos em zona proximal, o universo das construções possíveis naquele dado contexto de pesquisa.

Já a segunda parte se caracteriza pelo desenvolvimento de pesquisa de campo com docentes e discentes no âmbito da oitava série do Ensino Fundamental do Instituto Social da Bahia, objetivando a coleta de dados concretos sobre as práticas pedagógicas dos docentes, sobre as práticas hiperleitoras dos discentes e sobre as considerações de ambos no que tange ao problema de hiperleitura e da formação do hiperleitor.

A terceira fase se constitui na análise dos dados colhidos no campo empírico mediante sua confrontação com o quadro teórico construído na primeira fase através das categorias de análise elencadas *a posteriori*, bem como na busca de “avaliar os pontos de partida (ou de vista), as premissas, que podem ser negadas liminarmente, ou limitadas, ou demonstradas não mais válidas historicamente” (GRAMSCI, 2002, p. 231), a partir de sua confrontação com a

realidade empírica que o recorte de pesquisa revela. Neste ponto, a existência concreta do fenômeno estudado dialoga com o construto histórico com o qual o pesquisador quer interpretar para fazer emergir, por entre a polifonia de sentidos que a realidade encerra, os sentidos possíveis daquela interação – pesquisador/objeto de pesquisa – naquele contexto concreto. Os resultados revelam sempre essa duplicidade imanente da pesquisa: a objetividade dialética do fato estudado e a subjetividade dialógica a análise procedida.

Quanto à amostragem, esta pesquisa toma a conformação de um estudo de caso com amostra probabilista e amostragem por estratos, comportando fontes documentais, observação participante e testemunhos (entrevistas e questionários) na composição de sua base de dados, objetivando perceber até que ponto a escola dá conta da formação do hiperleitor mediante o concurso de suas práticas ordinárias de formação do leitor adicionadas às abordagens das TIC perpetradas pelo Departamento de Informática Educacional ou dispõe de instrumentos outros, ainda não formalmente catalogados, de formação de hiperleitores.

Concebido segundo um modelo praxiológico, o estudo de caso de que trata esta pesquisa compreende o processo de pesquisa como a construção da verdade científica enquanto expressão da transitoriedade do conhecimento, em oposição a concepções idealistas de uma verdade pura e última cuja busca seria o fim último e superior da ciência, aí desprovida de seu caráter marcadamente ideológico¹¹⁵. Neutralidade científica, portanto, é um compromisso ético de fidelidade e coerência teórico-metodológica ante o objeto, para evitar o perigo de se transformar o método científico em uma maneira de se justificar posições incompatíveis com o fato empírico observado, não uma isenção absoluta ante o objeto, uma anulação da subjetividade do pesquisador, uma abstração de si mesmo, um esvaziamento. Ao contrário, o eu do sujeito pesquisador se constrói na pesquisa, no diálogo da pesquisa, na interação com os outros sujeitos e com ela interage.

Ademais, é no diálogo com os sujeitos da pesquisa e com os interlocutores teóricos chamados à discussão pelo pesquisador que se constrói a compreensão do pesquisador acerca do objeto da pesquisa, pois a ciência é “a síntese da atividade teórica e da atividade práxico-

¹¹⁵ “Colocar a ciência como base da vida, fazer da ciência uma concepção de mundo significa recair no conceito de que o materialismo histórico tem necessidade de um outro sustentáculo fora de si mesmo. Mas, na realidade, também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia. [...] Que a ciência seja uma superestrutura parece demonstrado pelo fato de que ela teve períodos inteiros de eclipse, esmagada por uma ideologia dominante, sobre tudo a religião: a ciência e a técnica dos árabes eram tidas pelos cristãos como bruxaria” (GRAMSCI, 2002, p. 357). Esta afirmação de Gramsci não se confunde com o relativismo pós-moderno que reduz tudo a “jogos de linguagem” (LYOTARD, 2002); ela encaixa a ciência como um elemento em relação dialógica e, portanto, praxiológica com a sociedade. Logo, na dialética dos movimentos históricos em que se dá a existência humana, as verdades da ciência são também verdades transitórias e em processo.

experimental dos cientistas” (GUIMARÃES, 1998, p. 151). Por conseguinte, o modo de promover a abordagem do objeto desta pesquisa, isto é, o formato que se entendeu mais adequado para dar conta das peculiaridades do objeto em questão, o estudo de caso, nada tem de contraditório ou incoerente, antes é convergente e coerente com a concepção de ciência e de método subjacente a esta discussão.

Por seu turno, a análise dos dados consistirá no processo de classificação dos dados obtidos através dos elementos de orientação para a análise dos dados alhures descritos, com o escopo de avaliar a capacidade discente de produzir hiperleitura e o impacto da prática docente referente à hiperleitura na produção discente de hiperleituras, mediante a percepção do grau de influência das práticas pedagógicas de formação do hiperleitor no desenvolvimento dessas habilidades por parte da população discente. Em se comprovando ou refutando as hipóteses desta pesquisa, ela subsidiará os educadores implicados no trabalho com a hipertextualidade, no modelo presencial ou a distância, com um referencial claro e objetivo dos processos de formação do hiperleitor.

No que concerne ao quadro de resultados esperado a partir das premissas acima descritas, julgou-se que esta dissertação se constituiria em um referencial crítico e reflexivo capaz de subsidiar os sujeitos implicados na formação de hiperleitores acerca das características da hiperleitura e acerca do processo de formação do hiperleitor maduro e crítico, consoante às conclusões advindas do caso estudado.

Não obstante o desejo de legar uma contribuição à reflexão coletiva acerca do objeto em questão, há que se acentuar a precariedade de que estão investidas as conclusões a que se chega neste estudo, posto que conclusões científicas. Pelo fato mesmo deste diálogo se processar no ambiente da ciência, suas conclusões são provisórias e precárias, porquanto historicamente situadas. Tudo o que se situa no domínio da história está sujeito à sua condição material de existência: a transitoriedade. Outrossim, ao se caracterizar como provisórias as conclusões que emergem deste estudo não se está diminuindo seu valor científico. Antes, essa característica acentua seu valor científico, ou melhor, revela claramente a condição da própria ciência: sua existência histórica, posto que inserida na práxis humana. Logo, os resultados que emergem deste estudo se configuram como praxiológicos.

O confronto dos dados coletados a partir das fontes documentais com o testemunho dos sujeitos (docentes e discentes) sobre o processo em que estão engajados permite deslindar o fio tênue que, não raro, separa o discurso institucional e a prática pedagógica efetiva. Desta forma, espera-se apreender tanto a prática objetiva dos sujeitos em relação ao objeto estudado

quanto a compreensão que os sujeitos têm de sua própria prática e a distância que separa essas realidades da retórica oficial que é construída sobre essa prática.

4.4.1. Definição e estudo do campo de pesquisa

No que concerne ao campo empírico da pesquisa que sustenta esta dissertação de mestrado, a escolha do ISBA como *locus* de pesquisa se deve à compreensão de que o projeto pedagógico lá desenvolvido, no que concerne ao uso das TIC e, especificamente, à disciplina assim chamada “Informática Educacional”, oferecida pelo departamento homônimo, possibilita as condições mais propícias para o desenvolvimento da pesquisa, posto que apresenta uma comunidade de aprendizagem habituada ao manejo das TIC em uma abordagem bastante dialética e dialógica, em uma palavra: sócio-construtivista, como assevera MATTA (2001).

Por outro lado, a escolha da oitava série do ensino fundamental como “unidade caso” se justifica porquanto focaliza a análise em um momento de transição em que se pode claramente perceber a os efeitos de um projeto pedagógico que, de modo sistemático ao longo do Ensino Fundamental, visou levar os alunos a uma interação com as Tecnologias da Informação e da Comunicação tanto na condição de produtores de hiperleitura quanto na condição de produtores de hipertextos para fins didáticos.

Por seu turno, a tendência crescente de dotar o ensino médio de uma dinâmica voltada tão somente ao desenvolvimento daquelas habilidades tidas como necessárias à aprovação dos estudantes nos exames vestibulares, notadamente de instituições públicas de ensino superior, acaba por desvirtuar todo o modelo pedagógico implantado até o final o ensino fundamental, principalmente no que concerne à inserção das TIC, dificultando qualquer trabalho com abordagem mais dialógica como o proposto pelo DIE do ISBA. Por isso, uma opção por uma série anterior traria o risco de analisar o processo em um ponto ainda intermediário e uma opção por uma série posterior certamente correria o risco de não ser capaz de demonstrar claramente a dinâmica do processo, dada ao modo *sui generis* com que se tem organizado o ensino médio, uma espécie de propedêutico dos exames vestibulares, no qual se subvertem lógicas formativas adotadas ao longo do ensino fundamental, aqui notadamente aquelas relativas às TIC, em nome da assim chamada “preparação para o vestibular”.

Ademais, a própria abordagem das TIC na escola sofre uma profunda alteração, em função das circunstâncias já mencionadas, deixando de ter uma participação sistemática na formação dos alunos para se transformar em um programa livre e não sistemático ao qual aderem tanto professores quanto alunos, na medida de seus interesses, para a realização de projetos pontuais em que a Informática Educacional seja necessária como provedora de suporte, não mais como um componente curricular com programa e estruturas próprias e capacidade de intervenção sistemática na formação discente.

Além disso, a circunscrição do campo empírico à experiência que do objeto é feita no ISBA se deve à compreensão de a abordagem de Informática Educacional que lá se faz, em virtude da seriedade da proposta e do viés sócio-construtivista de sua abordagem, fornecer elementos tais que possibilitam a eliminação do perigo da pesquisa ser inviabilizada ou ter seus resultados comprometidos em função de equívocos não na formação do leitor, mas na abordagem da Informática Educacional como um todo, variável nada desprezível dado o escopo desta pesquisa. Logo, o caso do ISBA se afigura como típico, isto é, detentor de todas aquelas variantes necessárias à consecução do processo de formação do hiperleitor.

4.4.2. Categorias estudadas

No âmbito deste estudo de caso, busca-se levantar uma série de categorias entendidas como passíveis de serem verificadas na pesquisa empírica em questão. Consoante a contextualização teórica que viabilizou a consecução dos dois capítulos precedentes, é possível chegar a um quadro assim configurado, no que tange às categorias que compõem as habilidades hiperleitoras:

Tabela 01

Hiperleitura supõe:
Domínio da habilidade alfabética tradicional;
Domínio das habilidades de interpretação textual tradicionais;
Domínio das habilidades de navegação na rede;
Maturidade para construir <i>elos</i> autônomos no hipertexto;
Autonomia interpretativa para a construção dos <i>elos</i> no hipertexto;
Criticidade na seleção dos <i>elos</i> e <i>nós</i> que contribuem para o objetivo proposto
Criticidade no descarte dos <i>elos</i> e <i>nós</i> desnecessários.

Por outro lado, no que concerne ao processo de formação do hiperleitor, ele deveria viabilizar o desenvolvimento dessas habilidades (tabela 01) por parte dos *alunos-hiperleitores*, consoante um processo que se estruturaria mediante a proposição de atividades didáticas sistemáticas cuja consecução levariam à aquisição das habilidades em questão, para que se configurasse um processo formal.

Tabela 02

Desenvolvimento das habilidades hiperleitoras		
Atividade-meio:		Habilidade desenvolvida:
Uso orientado e do computador e da internet;		Desenvolvimento das habilidades de navegação em rede;
Prática supervisionada de construção de hiperleituras <i>on line</i> ;		Maturidade para construir <i>elos</i> autônomos no hipertexto eletrônico;
Abordagem específica da produção de hiperleituras a cargo dos professores de Informática e de Interpretação e Produção de Texto.	Abordagem específica de cada disciplina envolvida sobre as características da interpretação de seus conteúdos em hipermídia.	Autonomia interpretativa para a construção dos <i>elos</i> no hipertexto; Criticidade na seleção dos <i>elos</i> e <i>nós</i> que contribuem para o objetivo proposto Criticidade no descarte dos <i>elos</i> e <i>nós</i> desnecessários

Nesse sentido, a pesquisa repousa sobre a possibilidade de se detectar, no projeto pedagógico da instituição pesquisada e na práxis pedagógica dos sujeitos pesquisados, uma proposta/práxis pedagógica que revele a incógnita supra exposta, configurando o quadro das práticas formadoras de hiperleitores, objetivo deste estudo, posto que o processo de formação do hiperleitor apresenta certas características aferíveis cuja detecção evidenciará a consecução desse processo no campo empírico em estudo.

Nos procedimentos de pesquisa abaixo descritos, consoante essa proposta, buscassem estabelecer uma sistemática que revele o domínio da hiperleitura a partir da seguinte sistemática:

Tabela 03

Procedimentos de Aferição das Habilidades Hiperleitoras		
Categoria de Hiperleitura	Indicativo a ser aferido	Método de Aferição
Domínio da habilidade alfabética tradicional;	Capacidade de produção de leitura e hiperleitura;	Análise de uma produção de texto tradicional e de uma hipermidiática, além do testemunho docente;

Domínio das habilidades de interpretação textual tradicionais;	Produção de leituras;	Observação da produção de hiperleitura, auto-avaliação mediante questionários e testemunho docente;
Domínio das habilidades de navegação na rede;	Capacidade de navegar na web com agilidade;	Aferição do tempo médio para realizar uma atividade pedida e conhecimento dos procedimentos a serem adotados;
Maturidade para construir <i>elos</i> autônomos no hipertexto;	<i>Elos</i> e <i>nós</i> coerentes com o objetivo de leitura;	Aferição da convergência dos <i>elos</i> e <i>nós</i> com o objetivo de leitura proposto;
Autonomia para a construção dos <i>elos</i> no hipertexto;	Independência em relação à opinião docente	Aferição da capacidade de alcançar o objetivo de leitura sem recorrer à orientação docente;
Criticidade na seleção dos <i>elos</i> e <i>nós</i> necessários e no descarte dos desnecessários.	Coerência com o objetivo de leitura na produção em questão.	Identificar-se-á a coerência entre os objetivos de leitura propostos e a hiperleitura concretamente produzida; nos questionários, identificar-se-á a consciência dos discentes acerca dos procedimentos adotados;

No que concerne ao processo de formação de hiperleitores maduros, autônomos e críticos, entende-se que a pesquisa deverá levantar dados acerca das categorias elencadas na tabela subsequente com o objetivo de deslindar os procedimentos mediante os quais a instituição escolar influi na formação de hiperleitores.

Tabela 04

Procedimentos de Aferição do Processo de Formação de Hiperleitores		
Formação de Hiperleitores	Indicativo a ser aferido	Método de Aferição
Práticas orientadas de navegação na rede;	Habilidade de navegação em rede;	Análise dos planos de aula, questionário e entrevistas;
Prática de construção de hiperleituras;	Maturidade para construir <i>elos</i> autônomos no hipertexto;	Observação de hiperleituras e questionários;
Abordagem específica da produção de hiperleituras a cargo dos professores de Informática e de Interpretação e Produção de Texto;	Utilização do hipertexto nas atividades das disciplinas em questão e grau de maturidade quanto ao modo de	Análise dos planos de aula, questionário e entrevistas;

	navegação;	
Abordagem específica de cada disciplina envolvida sobre as características da interpretação de seus conteúdos em hipermídia.	Utilização do hipertexto na construção do conhecimento.	Análise dos planos de aula, questionário e entrevistas.

4.4.3. Estudo das fontes

Entendendo que, para compreender o processo mediante o qual os sujeitos implicados na relação ensino-aprendizagem na comunidade educacional em foco neste estudo, fazia-se necessário uma inserção no campo mediante o procedimento de observação, bem como a captura de uma gama de dados mediante o acesso às fontes documentais e ao testemunho dos sujeitos implicados no processo, a pesquisa empírica foi constituída da coleta das fontes documentais pertinentes ao objeto e dos testemunhos da população-alvo implicada, assim estruturada:

Tabela 05

Relação de fontes da Pesquisa:		
Fontes Documentais	Fontes testemunhais	
	Docente	Discente
Plano Global do ISBA (2004-2008);	Questionário;	Questionário;
Programação 2005 da 8ª série do Ensino Fundamental	Questionário;	Questionário;
Projeto Pedagógico do Departamento de Informática	Entrevista;	Entrevista;
Projetos comuns entre o Departamento de Informática e as várias disciplinas do currículo;	Observação da abordagem docente em relação à hiperleitura.	Observação das produções de hiperleitura.
Planos de aula das disciplinas envolvidas;		
Sites produzidos como atividades escolares.		

A seleção das fontes para esta pesquisa, portanto, quer compreender

os documentos, de um lado, vestígios escritos, sonoros, visuais ou outros, da presença e da atividade humana; de outro lado, os próprios seres humanos, que serão observados ou interrogados selecionando-se populações inteiras, quando de tamanho razoável, ou então, em outros momentos, amostra simplesmente de alguns indivíduos (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 171-172).

Assim dispostos, as fontes de pesquisa serão capazes de subsidiar o pesquisador com a gama de dados necessários à compreensão do processo em curso no *locus* da pesquisa e a conseqüente base empírica para as conclusões que emergirão da análise dos dados.

Importa, por isso, recorrer aos planos de curso, planos de unidade e planos de aula, documentos já elencados neste trabalho, que contenham elementos pertinentes à pesquisa para averiguar se eles abordam a problemática da hiperleitura e da formação do hiperleitor e, em o fazendo, em que momentos e de que forma o faziam. Recorrer à base documental da práxis pedagógica observada se configura, assim, no primeiro recurso para reconstituir uma história recente de inserção dessa categoria nas discussões de sala de aula e, com isto, compreender o lugar que a hiperleitura e formação de hiperleitores ocupa no projeto pedagógico da instituição pesquisada e na práxis pedagógica dos sujeitos implicados.

Também é pertinente salientar que, no que tange à população alvo deste estudo de caso, a opção recaiu concretamente sobre discentes e docentes da oitava série do Ensino Fundamental do Instituto Social da Bahia, por se considerar que essa escolha situa a pesquisa em um contexto a ela francamente favorável, isto é, capaz de lhe fornecer as variáveis necessárias à comprovação/refutação das hipóteses de pesquisa, pois

era necessário também que os estudantes estivessem ambientados com as operações básicas de computadores, assim como com as operações da internet e com o trabalho de hipercomposição. [...] Foi desta forma que se escolheu o ensino fundamental do Colégio Instituto Social da Bahia – ISBA (MATTA, 2001, p. 129).

Quanto à população discente, a pesquisa foi desenvolvida mediante um recorte de amostra probabilista, utilizando a técnica da amostragem por estratos, com o escopo de minimizar as possibilidades de erro e constituir uma amostra o mais representativo possível da população discente alvo. Quanto à população docente, conquanto numericamente inferior, a pesquisa será realizada com a população inteira de professores e técnicos envolvidos com a série em questão.

Tabela 06

Sujeitos da Pesquisa:				
Docentes		Discentes		
Área	Quantidade	Turma	Quantidade	Turno
Professores de Informática:	04	8 ^a A	21	matutino
Professores de Português:	01	8 ^a C	23	matutino
Professores de Ciências*:	01	8 ^a D	24	matutino
Professores de História*:	01	8 ^a G	21	vespertino
		8 ^a H	10	vespertino
Total:	07	05	99	

* *Docentes cujas disciplinas realizaram projetos em parceria com o DIE.*

O recorte dos sujeitos da pesquisa orientou-se pela busca de uma amostra o mais representativa possível, minimizando as possibilidades de distorção na produção dos resultados da pesquisa, não obstante os limites espaço-temporais que uma pesquisa de dois anos supõe. Nesse sentido, justifica-se o acolhimento global da população docente envolvida e o recorte de uma amostra probabilista mediante amostragem por estratos da população discente, dada a disparidade numérica entre esses dois grupos e a conseqüente impossibilidade de se acolher a população global das nove turmas de oitava série do ISBA na pesquisa.

É bem verdade que a própria natureza do envolvimento discente e docente no processo ensino-aprendizagem já supõe um método diferenciado no recorte desses dois grupos, porquanto a singularidade da intervenção de cada docente, em função da natureza *sui generis* da disciplina ministrada por cada sujeito-docente, sua interação com o corpo discente e sua abordagem da problemática em estudo nesta pesquisa supõe a singularidade de cada sujeito, na medida em que cada contribuição docente desvela um aspecto singular do objeto pesquisado. Nesse sentido, cada docente partícipe desta pesquisa traz consigo uma contribuição única, posto que traduz um momento singular do processo ensino-aprendizagem e uma experiência absolutamente irrepetível de interação com a hiperleitura cuja tabulação nesta pesquisa contribui sensivelmente para a compreensão do fenômeno em questão.

Em relação ao corpo discente do ISBA, a própria dimensão numérica da população discente da unidade-caso e os limites espaço-temporais desta pesquisa supunham um recorte. Redundaria mesmo impraticável qualquer tentativa de abordar todo o universo dos alunos envolvidos na oitava série, posto que isso significaria trabalhar com um volume muito grande de sujeitos, inviabilizando a consecução da pesquisa. Isto posto, optou-se por um regime de amostragem, buscando garantir “uma amostra que seja representativa da população, isto é, que forneça dela uma imagem fiel” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p 171-172). Por outro lado, a opção por uma amostragem por estratos se justifica na medida em que “essa maneira de fazer permite principalmente reduzir o erro de amostragem sem aumentar a extensão da amostra global” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p 171).

Embora não se tenham constituído propriamente em sujeitos da pesquisa, tanto por sua quantidade exígua quanto pela quantidade e importância das informações disponibilizadas, funcionários da instituição ligados ao Departamento de Informática também foram entrevistados, na medida em que pudessem disponibilizar dados quanto aos objetivos, à quantidade e à forma de acessos dos alunos à *web* dentro da instituição escolar.

Assim, as fontes da pesquisa, tais quais forças centrípetas, convergem para desnudar objeto pesquisado, cada uma revelando um ângulo *sui generis* do objeto e/ou ratificando/retificando informações advindas de outras fontes, porquanto o contraditório também contribui para a construção da verdade científica.

Tabela 07

Contribuição das fontes de pesquisa	
Fontes Documentais:	
Fontes de Pesquisa:	Dados esperados:
Plano Global do ISBA (2004-2008);	• Contexto institucional de IE no ISBA;
Programação 2005 da 8ª série do Ensino Fundamental	• Elenco dos conteúdos abordados na série pesquisada;
Projeto Pedagógico do DIE	• Objetivos do ensino de IE na instituição pesquisada;
Parcerias entre a IE e as disciplinas do currículo;	• Objetivos docentes das práticas pedagógicas empreendidas;
Planos de aula das disciplinas envolvidas;	• Natureza e características das atividades concernentes à produção de hiperleitura
Sites produzidos como atividades escolares.	• Grau de maturidade das produções hipermidiáticas discentes.
Fontes Testemunhais:	
Fontes de Pesquisa:	Dados esperados:
Professores de Informática:	• Natureza da abordagem do modo de navegação; • Características da utilização da hiperleitura na disciplina;
Professor de Português:	• Natureza da abordagem da produção de sentidos na hiperleitura; • Características da utilização da hiperleitura na disciplina;
Professor de Ciências:	• Características da utilização da hiperleitura na disciplina;
Professor de História:	• Características da utilização da hiperleitura na disciplina;
Estagiários do DIE	• <i>Modus operandi</i> das salas de acesso à internet da escola; • Frequência e tipo de utilização discente das salas de acesso à internet na escola;
Alunado:	• Grau de maturidade e autonomia crítica na produção de hiperleitura; • Resultados das práticas docentes na produção discente.

4.4.4. Ferramentas de pesquisa

A pesquisa que resultou nesta dissertação buscou aferir no ambiente escolar como se dão as práticas de formação do hiperleitor mediante a análise dos documentos pedagógicos que constituem o arcabouço de sustentação da prática pedagógica da instituição. Por outro lado, foram aplicados questionários e entrevistas¹¹⁶ a docentes e discentes com o escopo de comparar a percepção da realidade prevista nos documentos escolares por parte dos sujeitos do processo e mesmo a real consecução daqueles intentos, compreendendo que

para coletar informações a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e a de suas preocupações de pesquisa, ou consultar documentos sobre a questão, ou encontrar essa informação observando o próprio fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem (LAVILLE & DIONNE, 1999, p 175-176).

Nesse sentido, para a coleta dos dados que compõem o corpus deste estudo, esta pesquisa utiliza como instrumentos de coleta de dados as técnicas de observação, análise documental, entrevistas semi-estruturadas e questionários, consoante às características do objeto e do campo empírico com o objetivo de aferir as informações necessárias à construção do banco de dados que subsidiará as análises e conclusões da dissertação.

A análise das fontes documentais se centrará no estudo dos documentos internos da instituição escolar em questão que subsidiam a práxis dos docentes no que tange às relações entre as disciplinas do currículo escolar e as TIC, acentuadamente o Plano Global do ISBA, os Planos de Curso das Disciplinas da 8ª série e os Planos de Aula que tocam na questão na hiperleitura ou que utilizam o hipertexto como ferramenta.

Por conseguinte, de fundamental importância se torna a análise das fontes documentais da pesquisa, posto que nelas se poderão aferir os dados concernentes ao projeto pedagógico da escola e à prática docente. É através da análise documental que se poderá identificar que procedimentos, programados no projeto pedagógico da instituição em questão, contribuem para a formação de hiperleitores. Através desses documentos, torna-se possível aferir até que ponto a hiperleitura se constitui em uma categoria presente no projeto pedagógico da instituição. Também através da análise documental, quando contraposta aos dados

¹¹⁶ Vide anexos.

testemunhais, poder-se-á comprovar ou refutar tanto a existência quanto a efetividade de procedimentos formadores de hiperleitores.

Mediante a observação, o pesquisador poderá acompanhar as produções de hiperleitura dos alunos nas aulas de Informática Educacional e, em sendo oportuno, nas aulas de Produção de Leitura, permitindo-se

levar em consideração as várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras, entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequência diferentes (sic!) dos comportamentos verbalizados, e extrair o sentido que lhes atribui (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 181).

A técnica da observação dará ao pesquisador a oportunidade de compreender as práticas docente e discente no que tange ao objeto pesquisado, permitindo-lhe uma interpretação mais acurada do processo, quando contrastada aos dados emanados das fontes documentais e testemunhais. A observação contribuirá também para aferir a o grau de engajamento dos alunos nas práticas formadoras de hiperleitores.

Nas entrevistas, busca-se aferir a percepção dos sujeitos implicados sobre o processo, investigando a noção de hiperleitura, a consciência sobre seu papel no processo, a compreensão do grau de efetividade do processo e a utilização das habilidades adquiridas em outras instâncias, escolares ou não. Além disso, nelas o contato do pesquisador com a população alvo permite-lhe a percepção de aspectos mais subjetivos e, por isso, menos susceptíveis de serem apreendidos nos questionários uniformizados aplicados a todos indistintamente, incapazes, portanto, de aferir as idiosincrasias de cada sujeito.

A opção por fazer entrevistas através da *web*, através do *msn*¹¹⁷, quer também se constituir em um elemento de avaliação do grau de intimidade dos sujeitos da pesquisa com as ferramentas disponibilizadas pela rede, além de ser um elemento minimizador de possíveis perturbações ao transcurso normal das atividades pedagógicas da instituição pesquisada e otimizador do tempo de pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas se constituem em eixo da pesquisa, conquanto objetivem revelar a concepção de docentes e discentes sobre hiperleitura e sobre o processo de formação do hiperleitor. Consoante Lüdke e André (1986), nelas a maior naturalidade com que fluem as informações permite que se possa mais concretamente apreender as informações

¹¹⁷ Disponível em <www.msn.com.br>.

que, embora não sistematizadas, subsidiam a prática de cada sujeito. Nesse sentido, é fundamental garantir um grau significativo de liberdade para as entrevistas, por isso semi-estruturadas, que lhes possibilita um fluir mais livre de seu curso e, portanto, dos dados em questão, posto que “deixando o entrevistado formular uma resposta pessoal, [o pesquisador] obtém uma idéia melhor do que este realmente pensa” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 187).

Nos questionários, busca-se investigar a convergência ou a divergência da práxis pedagógica em relação ao pressuposto nos documentos escolares arrolados na pesquisa, nos limites do que tange ao objeto em questão, bem como a existência de procedimentos sistemáticos de formação do hiperleitor e, em existindo, seu grau de efetividade, de acordo com as hipóteses de pesquisa levantadas a partir do aparato teórico construído nos capítulos precedentes. Quando as respostas indicam ou a inexistência ou a não efetividade do processo, o questionário serve ainda para avaliar a compreensão dos sujeitos sobre a possível necessidade de um processo dessa espécie.

Nessa linha de abordagem, são consideradas tanto as respostas positivas quanto as negativas, porquanto servem ao propósito de avaliar a existência de um processo sistemático de formação do hiperleitor e sua efetividade. Além disso, nesta pesquisa, os questionários são utilizados com o objetivo de responder a questões pontuais surgidas a partir da análise dos dados provenientes das fontes documentais em contraposição à hipótese levantada e ao referencial teórico que se quer submeter à prova empírica.

Consoante a mesma lógica que preside a escolha do veículo das entrevistas, os questionários serão aplicados através da web, mediante seu envio por correio eletrônico. Tal opção, além de avaliar o grau de inserção dos sujeitos nas dinâmicas das TIC, por si só já se constitui em um processo de seleção da amostra probabilista, posto que trabalha com a aceitação dos sujeitos em participar da pesquisa, sua disponibilidade em ceder seu endereços eletrônicos bem como a concretização da comunicação via *e-mail*, sempre passível de recusas de caráter técnico¹¹⁸.

No que tange aos questionários, a opção por questionários uniformizados levou em consideração sua capacidade de permitir que

¹¹⁸ As mensagens de *mail delivery service* funcionam, nesse contexto, como mecanismos de “seleção natural” dos sujeitos da pesquisa. Embora sejam em si pouco desejáveis, no contexto desta pesquisa, essa mensagens se constituem no último elemento de recorte da amostra. Dada à sua natureza aleatória, ao menos ao controle do pesquisador, elas garantem a total fidelidade da amostra aos padrões do método escolhido.

cada pessoa veja as questões formuladas na mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de resposta, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 184).

Nesse sentido, a utilização de questionários permite um levantamento estatístico seguro das práticas de formação do hiperleitor empreendidas e de sua apropriação e percepção pelos sujeitos do processo. Os dados recolhidos a partir dos questionários aplicados à população alvo constitui como que uma contraprova dos dados levantados pela pesquisa documental, conquanto garante à pesquisa um cotejo seguro dos dados documentais em relação à efetividade das práticas pedagógicas propugnadas pelo corpo docente e contidas nos planos de curso e de aula levantados pela pesquisa documental.

No modelo de pesquisa que se propugna neste trabalho, os questionários adquirem uma importância ímpar, conquanto sejam eles que viabilizam ao pesquisador o conhecimento efetivo do modo como os sujeitos da pesquisa se apropriam de conceitos e práticas discutidas nos capítulos um e dois deste trabalho. Também nos questionários se poderá compreender o grau de maturidade, criticidade e autonomia na produção de hiperleituras, categorias fundantes deste estudo, mediante o levantamento do *modus* como os alunos constroem os *elos* e *nós* do hipertexto, bem como a consciência das escolhas que fazem.

Portanto, consoante a epistemologia praxiológica defendida nesta pesquisa, cada instrumento de coleta de dados nasce da necessidade de se verificar a plausibilidade das hipóteses de pesquisa, construídas a partir da discussão teórica dos dois capítulos precedentes. Assim, os instrumentos de coleta de dados podem ser assim dispostos:

Tabela 08

Relação instrumentos <i>versus</i> categorias	
Instrumentos:	Categorias a verificar:
Observação	Modo de navegação; Criticidade, maturidade e autonomia hiperleitoras;
Questionário	Docente Natureza do trabalho com hiperleitura: ▪ Sistemática de abordagem; ▪ Categorias trabalhadas; Intercessões entre leitura e hiperleitura;
	Discente Grau de alfabetização digital; Coerência autonomia, criticidade e maturidade na construção de sentidos no hipertexto; Domínio do modo de navegação;

		Influência das práticas da escola no desenvolvimento dessas habilidades;
Entrevista	Docente	Natureza do trabalho com hiperleitura: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemática de abordagem; ▪ Categorias trabalhadas;
	Discente	Habilidade na produção de hiperleitura: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Domínio do modo de navegação; ▪ Coerência na construção de sentidos na hiperleitura; ▪ Criticidade quanto às informações acessadas; ▪ Maturidade e autonomia na construção de <i>elos e nós</i>.

4.4.5. Aplicação dos instrumentos de coleta de dados

No final de 2004, foi solicitada verbalmente à Direção do Instituto Social da Bahia uma autorização para o desenvolvimento da pesquisa com docentes e discentes da instituição, bem como a coleta de dados documentais que o pesquisador julgasse pertinentes com a contrapartida da disponibilização dos dados recolhidos, bem como da análise deles feita pelo pesquisador, para que a instituição pudesse fazer uma reflexão sobre sua prática, respeitada a ética de pesquisa no tocante às fontes testemunhais.

Em agosto de 2005, a Direção foi novamente contactada para que autorizasse o início da coleta de dados, cedendo acesso à documentação material solicitada conforme tabela precedente. Contactada a Coordenação do Departamento de Informática Educacional, iniciaram-se por aí os procedimentos de coleta de dados testemunhais com docentes e discentes segundo o recorde estabelecido na definição da amostragem.

Em função dos vínculos detectados com outras disciplinas no que concerne aos projetos comuns desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2005, são paulatinamente incluídos na pesquisa docentes das disciplinas alcançadas pelos projetos pedagógicos em curso no Departamento de Informática Educacional, quais sejam os docentes de Ciências, História e Língua Portuguesa, muito embora a área de Língua Portuguesa, dada sua relação intrínseca com o tema pesquisado e o imprescindível aporte de informações que ela pode trazer sobre os desdobramentos que as práticas hipermidiáticas têm em relação à produção de texto e produção de leitura, seja uma parceira fundamental da pesquisa independente de ter realizado projeto em parceria com o Departamento de Informática no ano letivo no qual a pesquisa foi realizada.

De modo sistemático, os encontros com o corpo discente se organizam com um primeiro encontro para informar os alunos dos procedimentos de pesquisa e proceder a seleção da amostragem, a partir do que se dá a observação das práticas pedagógicas em curso no momento dado, ao longo de unidade letiva. Paralelamente, em horário que não interfira nas atividades letivas, têm lugar a aplicação de questionários e entrevistas.

4.4.6. Reflexão sobre a análise

Após a fase de coleta dos dados, realizada mediante as técnicas de observação, questionários uniformizados e entrevistas semi-estruturadas, a pesquisa passa à terceira fase, a fase de tratamento estatístico dos dados com vistas à aferição dos resultados da pesquisa. Neste ponto, os dados recolhidos na pesquisa de campo são contrastados às seguintes hipóteses de pesquisa:

- H₁ – Não há relação direta entre as práticas hiperleitoras dos alunos e as práticas pedagógicas especificamente voltadas para a hipermissão, exceto no que concerne às técnicas de navegação abordadas em Informática Educacional;
- H₂ – O desenvolvimento das habilidades hiperleitoras se dá em paralelo ao desenvolvimento das habilidades leitoras tradicionais;
- H₃ – As habilidades cognitivas utilizadas na hiperleitura correspondem àquelas desenvolvidas na leitura sobre substrato tradicional;
- H₄ – O elemento que distingue a hiperleitura da leitura e a configura como tal é o modo de navegação sobre substrato informacional.

Estas hipóteses de pesquisa buscam traduzir em categorias passíveis de tratamento estatístico o arcabouço teórico produzido pela revisão de literatura desenvolvida na primeira, refletindo o quadro teórico levantado na primeira parte da pesquisa. Não obstante seu recorte notadamente teórico, as hipóteses servem para orientar a constituição dos quadros de categorias a partir das quais se buscou enquadrar os dados coletados.

Com base nessas hipóteses de pesquisa, os dados coletados são tratados no sentido de aferir sua veracidade, mediante a classificação dos dados obtidos em um quadro de categorias

que orienta a sua análise. Assim, os dados recolhidos na pesquisa de campo devem ser enquadrados nas seguintes categorias:

Tabela 09

Crêterios para análise dos dados
Quanto � produ�o de hiperleitura dos discentes:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidade de navega�o; ▪ Criticidade quanto às informa�es acessadas e conseqüente produ�o de hiperleituras; ▪ Maturidade na constru�o de elos e nós coerentes com o objetivo proposto; ▪ Habilidade de se conservar no eixo temático proposto segundo o objetivo de leitura; ▪ Capacidade de descobrir novas trilhas para além das premissas da atividade proposta; ▪ Autonomia na produ�o de hipertextos <i>sui generis</i> e peculiares.
Quanto � produ�o dos docentes:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abordagem técnica do uso do hipertexto; ▪ Atividades específicas de interpreta�o do hipertexto; ▪ Abordagem sistemática e exclusiva de técnicas de produ�o de hiperleitura; ▪ Uso da hiperleitura em atividades didáticas.
Quanto aos documentos institucionais:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características do projeto pedagógico quanto � abordagem da hiperleitura; ▪ Existência de um projeto sistemático de forma�o de hiperleitores; ▪ Convergência do projeto pedagógico com a prática observada.

De fato, os critérios supramencionados se constituem no instrumento com o qual se quer mensurar as rela es possíveis entre a prática docente e a produ o discente de hiperleituras, bem como buscar identificar rela es de causalidade em uma e outra, determinando o grau de efetividade da primeira pela efetividade da segunda, identificando a existência ou não de procedimentos específicos de forma o de hiperleitores e, em se constatando sua existência, compreendendo até que ponto há rela o entre essas supostas atividades e o desenvolvimento das habilidades hiperleitoras. Por outro lado, um outro aspecto bastante relevante   a identifica o das possíveis altera es na produ o discente e seu cruzamento com as atividades pedagógicas, verificando assim sua efetividade.

Contudo, a inexistência de um processo sistemático e consciente de forma o de hiperleitores, muito embora venha ao encontro das hipóteses de pesquisa levantadas, não resolve a problemática em questão, porquanto restaria ao pesquisador, cruzando os dados obtidos, aferir que outros processos, conscientes ou inconscientes, convergem para a forma o do hiperleitor no caso estudado. Por conseguinte, as conclusões que emergem desta pesquisa pelo viés positivo, mediante a confirma o das hipóteses, ou negativo, pela

constatação de sua insustentabilidade, convergirão no sentido de instrumentalizar os que dela se utilizarem acerca do processo de formação do hiperleitor.

5. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Recolhidos segundo a metodologia descrita no capítulo anterior, os dados constantes desta pesquisa são submetidos à análise neste capítulo, consoante os pressupostos teóricos levantados no primeiro e segundo capítulos deste trabalho. Do ponto de vista do procedimento de análise, os dados obtidos na pesquisa de campo foram tratados estatisticamente no afã de possibilitar ao pesquisador e ao leitor a compreensão do fenômeno em grandes linhas, isto é, traçar um quadro geral em que se possa compreender as características gerais do objeto pesquisado e dos sujeitos de pesquisa. *A posteriori*, os mesmos dados foram interpretados à luz da teoria construída neste estudo, com o objetivo de demonstrar empiricamente e sustentar cientificamente as conclusões que se extraem deste estudo.

Paulatinamente, ao longo deste capítulo, vai-se desvelando o universo empírico em que se deu o estudo e vão-se clareando as características dos sujeitos envolvidos, na busca por confirmar ou refutar as hipóteses de pesquisa.

5.1. UMA VISÃO GERAL DA POPULAÇÃO ALVO

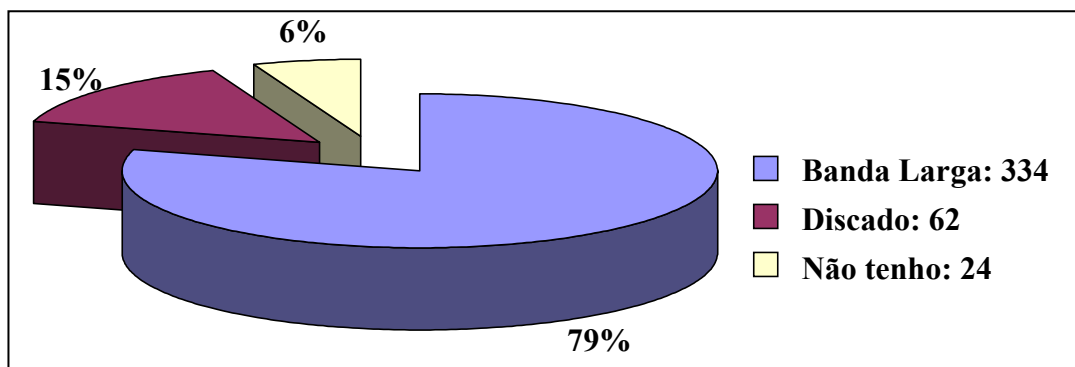
Como primeiro movimento no sentido de compreender as características concretas da comunidade que serve de campo para este estudo, disponibilizam-se alguns dados que, se por um lado vão já desvelando facetas do problema, por outro permitem uma compreensão mais nítida das condições materiais de existência dos sujeitos-pesquisados. Os dados que são disponibilizados neste espaço, porém, não se referem de modo excludente à amostragem selecionada para este estudo, mas foram obtidos no grupo mais amplo de alunos do ISBA.

Estes dados foram obtidos mediante cessão de uso pelo DIE dos resultados do levantamento feito pelo ISBA no final de 2005. Como se tratam de dados convergentes no tempo e no espaço com a pesquisa em foco e situam a amostragem probabilista deste estudo no universo maior se seu contexto, eles são aqui apresentados para dar um panorama geral do universo cuja percepção se pretende pela amostragem deste estudo de caso.

5.1.1. Tipo de acesso discente à *web*

Tomando-se a população discente do ISBA no Ensino Fundamental, de quinta à oitava série, chega-se às seguintes conclusões:

Gráfico 01: Acesso doméstico discente à internet.



Considerando-se a o poder aquisitivo da população atendida pelo ISBA, era de se esperar um resultado desta monta. Todavia, dele se pode claramente deduzir que a acessibilidade não se pode constituir em variante significativa no que tange à análise do fenômeno de hiperleitura, conquanto apenas 6% (seis por cento) dos alunos dependeriam do acesso escolar à rede como elemento garantidor de sua inserção no uso das TIC.

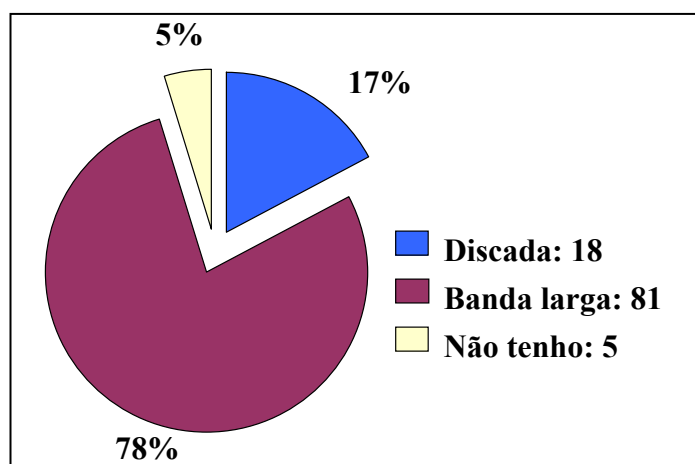
É bem verdade que não se quer afirmar aqui a simples condição de acesso à rede por uma conexão razoavelmente eficiente garantida a inserção plena dos discentes nas TIC, mas quer-se fazer o raciocínio inverso: eliminar-se a variante negativa de que os resultados pudessem estar eivados de vício em virtude da inacessibilidade à rede.

Infelizmente, não há dados precisos do acesso dos alunos à rede dentro da instituição escolar, posto que não há controle sistemático do uso dos terminais instalados dentro da instituição para uso discente, o que impede uma tabulação de dados. Solicitados a oferecer esses dados, os dois estagiários da sala de acesso à internet revelaram não dispor de nenhuma ficha ou catálogo que revelasse usuários, datas, tempo médio, muito menos os objetivos do uso ou histórico de acesso. Por este motivo, o próprio testemunho dos estagiários quanto ao uso que os alunos fazem da rede na escolar foi descartado, porquanto não conseguiu revelar nenhum dado concreto.

Outrossim, é fato que os alunos têm acesso à rede em uma sala contígua à biblioteca da instituição, disponível no intervalo das aulas ou no turno oposto, e nos terminais das salas de aula do DIE quando em aula. De posse dessas informações, pode-se seguramente afirmar que o percentual de seis por cento que confessa não ter acesso doméstico poderia, guardadas as proporções e conveniências, tem garantido no ISBA seu acesso à rede, ao menos para as atividades concernentes à vida escolar.

Quando se tomam os dados privativos da oitava série do Ensino Fundamental, a proporção se mantém praticamente inalterada, o que permite a aplicação automática do raciocínio desenvolvido acima tanto à comunidade escolar em sua amplitude, quanto aos sujeitos da pesquisa, se tomados isoladamente.

Gráfico 02: Acesso doméstico à internet dos alunos da 8ª série.

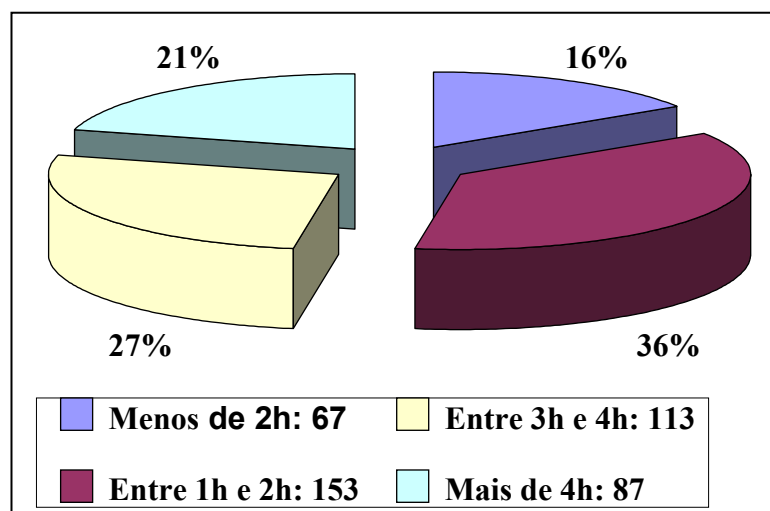


5.1.2. Tempo de uso da rede pelos discentes.

Quanto às características de uso da rede pelos alunos, no que toca ao tempo médio de acesso, os dados indicam um uso bastante acentuado da rede, embora com menor discrepância entre as faixas de uso, quando comparados aos gráficos precedentes. Se, por um lado, isto não permite uma compreensão profunda de como se dá o uso das TIC, acentuadamente da *web*, no universo pesquisado, posto que não dá visibilidade aos usos que dela são feitos, permite eliminar formalmente a suposição de uso exíguo ou insuficiente da rede para fins de desenvolvimento das habilidades hiperleitoras. A média aferida se revela significativa o

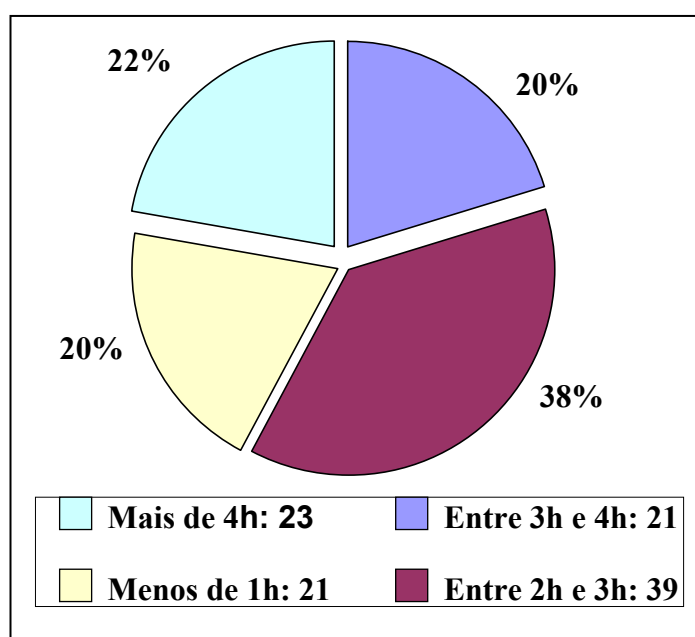
bastante para daí se concluir que as habilidades hiperleitoras têm espaço suficiente para se desenvolver, malgrado qualquer tipo de restrição no ambiente escolar.

Gráfico 03: Tempo diário de acesso doméstico discente à internet.



Uma vez mais, não se apresentam grandes distorções quando isto é posto em relação à 8ª (oitava) série. Os dados mostram-se razoavelmente equilibrados entre os dados gerais da instituição pesquisada e os dados restritos da série em estudo.

Gráfico 04: Tempo diário de acesso doméstico à internet dos alunos da 8ª série.



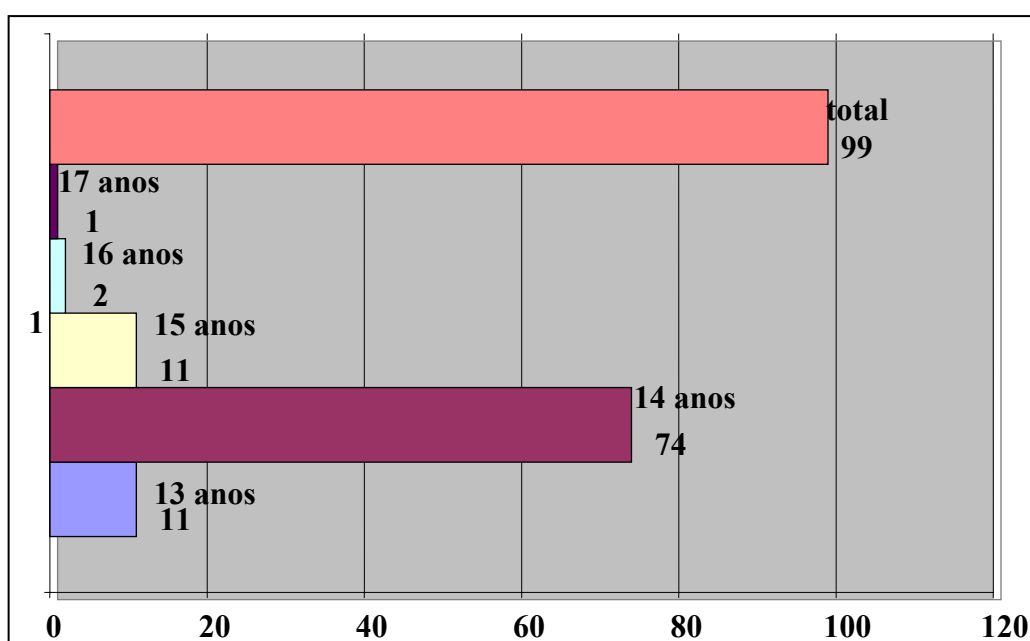
Os dados supramencionados permitem uma compreensão, ao menos estatística, do grau de inserção dos sujeitos deste estudo no uso das TIC. Muito embora estes dados não se

refiram à amostragem selecionada para este estudo de caso, tanto quando se referem ao ensino fundamental como um todo quanto quando se referem aos discentes da 8ª (oitava) série, eles nos permitem, quando contrapostos aos resultados obtidos com a amostragem do estudo de caso, de certa forma situar o grupo estudado em um universo maior e, de certa forma, validar a percepção que se tem do fenômeno em estudo.

5.2. UMA VISÃO GERAL DOS SUJEITOS PESQUISADOS (AMOSTRAGEM)

No que concerne à faixa etária dos sujeitos pesquisados, o *gráfico cinco* demonstra que, desprezada a variante de 16 e 17 anos que representa menos de dois por cento dos sujeitos pesquisados, a amostragem está perfeitamente enquadrada na faixa etária que se supõe adequada à oitava série do ensino médio.

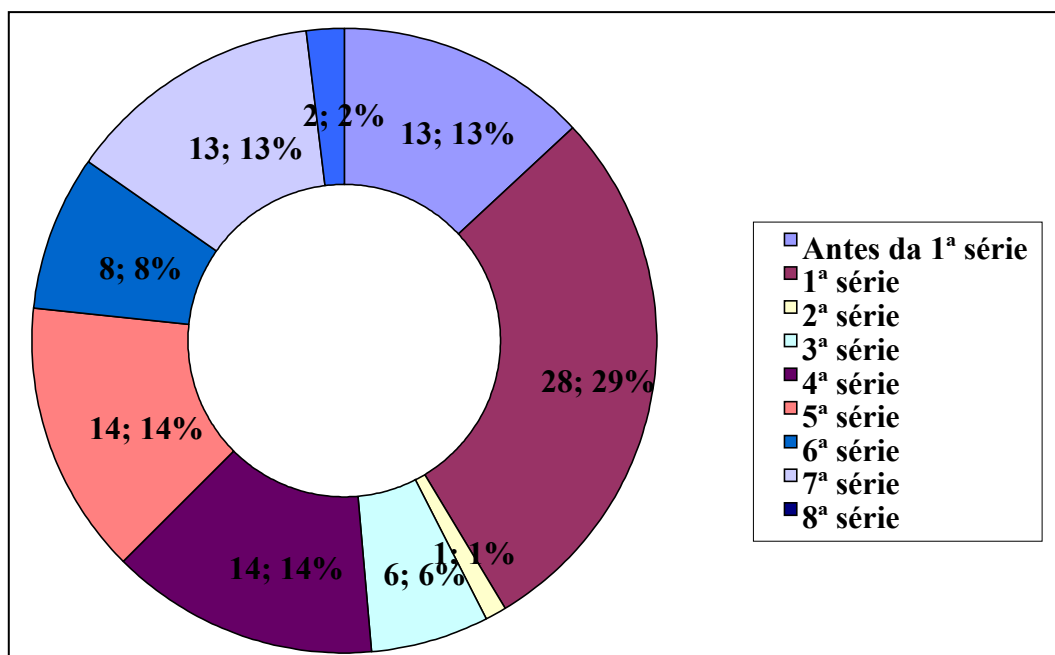
Gráfico 05: Faixa etária dos sujeitos discentes



A importância desse enquadramento está em afastar deste estudo qualquer variável etária que pudesse influir na maturidade hiperleitora dos sujeitos pesquisados, bem como adulterar a compreensão da influência do processo formador desenvolvido pela instituição nas conclusões deste estudo.

Isto posto, importa também salientar que os sujeitos reunidos na amostragem probabilística utilizada pelo pesquisador desenvolveram sua formação quase totalmente no ISBA, o que concorre para a veracidade da premissa levantada no parágrafo precedente.

Gráfico 06: Série de ingresso no ISBA



Em uma análise mais concisa, pode-se afirmar que 13% (treze por cento) dos sujeitos pesquisados cursaram todo a sua vida escolar no ISBA, 41% (quarenta e um por cento) dos alunos cursaram todo o ensino fundamental no ISBA, 77% (setenta e sete por cento) deles cursaram todo o ensino fundamental nível II no ISBA, enquanto apenas 28% (vinte e oito por cento) dos alunos ingressaram entre a sexta e a oitava séries do ensino fundamental, dentre os quais um percentual estatisticamente desprezível de 2% (dois por cento) dos alunos são recém ingresso na instituição, isto é, foi matriculado apenas no ano letivo em curso.

Logo, parece plausível concluir o processo formador levado a cabo pelo ISBA, no que concerne à hiperleitura, não pode ser olvidado com base no tempo de ingresso na instituição, já que apenas 2% (dois por cento) dos alunos pesquisados não foram formados no ISBA e 77% (setenta e sete por cento) do total têm, no mínimo, quatro anos de sua vida escolar marcada pela instituição em questão.

5.3. PROPOSTA INSTITUCIONAL DE ABORDAGEM TECNOLÓGICA

Toda a discussão acerca da formação de sujeitos-hiperleitores no âmbito do ISBA parte do fato de a instituição ter desenvolvido, a partir do início dos anos noventa, uma abordagem sistemática das TIC na formação discentes, constituindo o Departamento de Informática Educacional que se responsabiliza pela disciplina homônima ao longo de todo o ensino fundamental.

Já o projeto pedagógico da escola, no que tange ao DIE, elenca como seus objetivos:

- Proporcionar conhecimento teórico e prático sobre programas de uso geral e de apresentação sobre a plataforma *windows*;
- Aprimorar o conhecimento multimídia, desenvolvendo a capacidade de projetar, criar e construir trabalhos;
- Aprimorar o conhecimento em hipermídias, desenvolvendo a capacidade de projetar, criar e construir páginas para a internet;
- Aperfeiçoar a capacidade de trabalhar em grupos;
- Desenvolver a autoconfiança.

(Projeto Pedagógico do ISBA, p. 75).

Um olhar atento sobre os objetivos acima descritos permite perceber algumas nuances que subjazem ao texto. Há uma inegavelmente tentativa de se afastar de uma abordagem tecnicista. Muito embora assumo no primeiro objetivo – e bem se pode ver no fato de ser primeiro tanto a impressão de necessidade *a priori* para uma abordagem frutífera de Informática Educacional como um lugar de importância capital para essa habilidade – a necessidade de instrumentalizar os alunos na utilização de *softwares* necessários à consecução dos objetivos posteriores, termina aí o lugar destinado ao treinamento no uso de *softwares* propriamente ditos. Todos os outros objetivos têm um caráter muito mais voltado para as potencialidades pedagógicas da Informática do que para ela de per si. Concretamente, o texto normativo da instituição pesquisada assevera que

um dos princípios fundamentais que deve conduzir a informatização de qualquer atividade, e, como consequência, a informatização da sociedade como um todo, é o de atribuir o trabalho repetitivo ao computador e o trabalho intelectual ao homem. Neste sentido, a importância da informatização é deixar às pessoas um maior espaço de tempo para análise da situação e busca de melhores métodos de trabalho. Este deverá ser o enfoque explorado nos conteúdos estudados, deixando claro que o computador é uma poderosa ferramenta à disposição do homem (Idem, ibidem).

Esta declaração solene consagra uma visão da informática como instrumento e não como fim em si mesma, concepção encontra eco na prática docente dos professores do DIE, depreendida da observação de sua prática pedagógica bem como dos documentos que registram essa prática – planos de curso, planos de aula – posto que consignam a utilização da informática a serviço da construção do conhecimento em interação com outras disciplinas do currículo.

Tal abordagem é claramente demonstrável mediante a análise dos planos de curso e de aula, posto que todos os tópicos lá consignados se prendem como instrumentais à produção de conhecimento em parceria com outras disciplinas. Em momento algum se detecta uma abordagem de informática voltada para si mesma, bem como testemunham os docentes entrevistados e as observações feitas.

Toda essa concepção pode ser bem sumarizada pela definição de procedimentos didático-pedagógicos em relação à Informática Educacional exarada da documentação escolar analisada: “o primeiro passo na construção de uma multimídia é a escolha do tema gerador” (Idem, *ibidem*). Fica clara, portanto, sua função instrumental.

Essa concepção de tecnologia como ferramenta cria condições para que se possa empreender um trabalho de produção de objetos de aprendizagem hipermediáticos, possibilitando aos alunos o exercício da própria autonomia intelectual em ambiente informacional. É bem verdade que a postura aqui descrita não é garantidora do desenvolvimento dessa autonomia, mas é potencializadora, viabilizadora de uma proposta de construção da autonomia discente.

5.4. INTERAÇÕES ENTRE ESTUDOS DE LINGUAGEM E TIC NO ISBA

No bojo das propostas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, o Projeto Pedagógico do ISBA traz um tópico que se mostrou assaz importante como prova documental da natureza da abordagem do ISBA no que concerne à linguagem e as TIC: o documento traz um subtítulo intitulado “*tecnologias da Informação e Língua Portuguesa*” (p. 66), tratando de como se dariam as relações entre essas duas áreas de conhecimento. A simples presença desse tópico já é reveladora da compreensão de que essas áreas do conhecimento estão em profunda interação e da necessidade de se problematizar esses elementos no âmbito da educação formal

de nível fundamental e médio. Ademais, entre os objetivos elencados pelo texto ora trazido à baila, inscreve-se o de “*fortalecer a capacidade crítica*” o que permite antever uma preocupação pungente com a construção de uma abordagem dialógica capaz de dar conta desse objetivo.

Entretanto, muito embora o documento ora em análise consigne a premissa de promover a convergência de TIC e LP, uma análise apurada dos planos de curso e planos de aula, bem como as observações e entrevistas realizadas, não conseguiram detectar um procedimento concreto em que o objetivo supramencionado fosse concretamente implementado: em nenhuma prática pedagógica na área de LP se encontrou uma abordagem sistemática dos fenômenos da leitura e da escrita relacionando-os concreta e diretamente ao substrato informacional.

Dessa vacância, permite-se o pesquisador concluir que, na prática, a instituição escolar não reconhece no substrato informacional, a despeito de suas características singulares, uma realidade de tal modo *sui generis* que demande uma reestruturação de seu projeto de trabalho em relação à lecto-escrita. Não se promove o letramento digital. O fato concreto que emerge dos dados levantados é que a abordagem de leitura e escrita no ISBA não introduz o hipertexto ou a hiperleitura como uma categoria de estudo. Dessa forma, confirmam-se, do ponto de vista da instituição pesquisada, as hipóteses um (H₁) e três (H₃) deste estudo¹¹⁹.

Por outro lado, essa duplicidade de postura, aparentemente paradoxal, revela-se altamente convergente no sentido de afirmar uma compreensão da linguagem como fenômeno indiviso e independente das tecnologias que lhe servem de suporte. Pelo menos, a ausência de uma abordagem que sistematicamente trabalhe a questão do hipertexto revela uma despreocupação com essa categoria ou a ausência de demanda por uma abordagem nessa linha.

De uma forma ou de outra, o fato concreto é que não se promove a dita formação do hiperleitor nos moldes apregoados pelos que vêm na hiperleitura um novo modo de promover a construção de sentidos. Quando contraposta à aferição da habilidade hiperleitora dos alunos, esta realidade mostra-se ainda mais reveladora.

¹¹⁹ Cf. hipóteses na página 139.

Concretamente, pode-se seguramente afirmar que em nenhum dos procedimentos de pesquisa se detectou uma abordagem sistemática da hiperleitura como resultante de um projeto pedagógico de intervenção da Instituição na formação de sujeitos hiperleitores. É bem verdade que alguns sujeitos pesquisados denunciam o “ter ouvido falar de hipertexto” nas aulas do DIE. Isto, porém, indica uma abordagem de natureza técnica – a conformação do hipertexto eletrônico – do que uma abordagem lingüística, até pela qualificação dos profissionais que trabalha no DIE: professores de Informática Educacional sem formação em Lingüística.

No que toca às disciplinas envolvidas em projeto com o DIE durante a pesquisa, Ciências, Língua Portuguesa e História, o número mínimo de alunos que participou concomitantemente dos projetos afins dessas disciplinas e desta pesquisa não permite a aferição de conclusões mais precisas, muito embora em nenhum momento apareça a indicação de que essas disciplinas teriam contribuído formalmente para a formação do hiperleitor com uma abordagem sistemática da categoria. Mesmo porque, a especificidade de cada uma dessas disciplinas não o permite. A colaboração que elas podem dar é transversal, isto é, é possibilitar o uso da habilidade hiperleitora nos trabalhos específicos dos conteúdos dessas áreas do saber e, assim, ocasionar o amadurecimento paulatino da hiperleitura.

Profundamente sintomático, todavia, é o fato de a própria disciplina LP ter desenvolvido uma atividade em parceria com o DIE durante o processo de pesquisa e nela, em nenhum momento, ter abordado questões relativas à hiperleitura ou feito uso desse processo para promover letramento digital. Centrado na temática do “amor”, a atividade se constituiu na construção de uma página na *web* a ser hospedada no servidor do ISBA e socializada no link destinado à produção de hipermídias e hipertextos discentes¹²⁰, a partir de pesquisas *on line* e *off line* relativas ao tema em estudo na subárea de literatura.

Concretamente, no que tange ao processo de formação do hiperleitor, em nada diferiu essa atividade das atividades outras feitas pelo DIE em parceria com outras disciplinas do currículo do Ensino Fundamental. Isto parece demonstrar que, nas relações entre o DIE e DLP não constam a reflexão acerca da hiperleitura conforme tabela a seguir:

¹²⁰ No portal do ISBA (www.isba.com.br), encontra-se o *link* “alunos criam” no qual se hospedam as produções discentes do Ensino Fundamental oriundas do DIE. Os critérios para a publicização das produções são internos do DIE. Infelizmente, a produção discente em questão não foi disponibilizada até o momento da produção deste texto. Todavia, o projeto de Ciências encontra-se disponível. Cf. <<http://www.isba.com.br/aluno.asp>>. Acessado em 26 de maio de 2006.

Tabela 10

Resultados da análise documental		
Documento analisado	Procedimento de análise	Resultado encontrado
Projeto Pedagógico	Leitura do documento	Indica possível interação DLP/DIE.
Plano de Curso de IE	Leitura do documento	Nenhuma abordagem de hiperleitura.
Plano de Curso de LP	Leitura do documento	Nenhuma abordagem de hiperleitura.
Planos de aulas de LP	Leitura do documento	Nenhuma abordagem de hiperleitura.
Planos de aula de IE	Leitura do documento	Nenhuma abordagem de hiperleitura.
Produção discente	Observação do processo e leitura do produto	Nenhuma abordagem de hiperleitura, mas abordagem de hipercomposição.

Desta forma, dos documentos analisados não se pode licitamente depreender que o aluno hiperleitor no ISBA se forme a partir de uma prática sistemática e consciente de formação de hiperleitores, porquanto tal proposta aparece insinuada no projeto pedagógico da escola, mas não se materializa em sua práxis.

5.5. ABORDAGEM TEÓRICA DE HIPERTEXTO E HIPERLEITURA NO ISBA

A abordagem do DIE em relação à hipermídia é claramente direcionada para a produção de conhecimento mediado por hipermídia, para a confecção de objetos de aprendizagem hipermidiáticos. Entretanto, os primeiros três tópicos do programa da oitava série dão um tom bem mais próximo do que seria uma proposta de formação de hiperleitores, conquanto indica como três primeiros conteúdos a serem estudados:

1. As possibilidades do computador em rede e internet;
2. Busca e pesquisa utilizando a internet;
3. o que é *Home Page*. (Programação da 8ª série 2006).

Esses elementos sinalizam a compreensão das potencialidades da hiperleitura, mas não chegam a constituir um indicativo de um procedimento sistemático que aborde a hiperleitura e a formação de hiperleitores no âmbito do DIE. No que tange à Língua Portuguesa, o silêncio é ainda maior, posto que os documentos que encerram o planejamento das atividades pedagógicas nada dizem a respeito de hipertexto ou hiperleitura.

Perguntados se já analisaram hipertextos nas aulas de Língua Portuguesa, 56% (cinquenta e seis por cento) dos pesquisados responde afirmativamente, embora só 51% (cinquenta e um por cento) indiquem já ter feito estudo de texto no Laboratório de

Informática. Considerada a natureza objetiva das questões, era de se esperar uma resposta muito mais taxativa, definitiva. Um resultado tão apertado parece indicar que os alunos não compreendem bem o que seja estudo de texto ou foram submetidos a abordagens muito distintas entre si, o que, por si só, revela a ausência de uma proposta uniforme de formação de hiperleitores.

Do testemunho docente, pode-se perceber que claramente que os alunos ou não entenderam a pergunta formulada ou não entenderam o conceito subjacente, posto que o dado levantado com o corpo docente vai na exata contramão da afirmação discente: não existe prática sistemática de abordagem da hiperleitura na instituição. Considerando que os dados documentais acompanham o testemunho docente, a afirmação discente se descaracteriza e perde credibilidade.

A bem da verdade, portanto, parte dos alunos pesquisados confunde produção de hipertexto com produção de hiperleitura: as inúmeras atividades de produção hipermediáticas são tomadas também por eles como produção de hiperleitura *stricto sensu*. Esta é a única conclusão a que se pode chegar quando se considera a divergência nos dados colhidos. No entanto, ainda que se considerem esses dados, isso não muda o fato de que não existe uma abordagem específica de hiperleitura que de modo sistemático e coerente dê conta dessa categoria na instituição pesquisada, não obstante os sujeitos discentes produzirem hiperleituras na escola e fora dela.

5.6. PROCEDIMENTOS DE FORMAÇÃO DE HIPERLEITORES

Na busca por discernir como os alunos do ISBA se constituem em sujeitos hiperleitores, dada a observação de que eles produzem hiperleituras mesmo a despeito da indicação de leituras do corpo docente, a pesquisa tentou investigar que procedimentos pedagógicos sistematicamente empreendidos pelo ISBA convergiriam para o desenvolvimento das habilidades hiperleitoras.

Questionados sobre os procedimentos que a escola leva a cabo, mediante o DIE, o Departamento de Língua Portuguesa e as disciplinas com as quais o DIE faz parceria, os sujeitos pesquisados começaram a delinear como se dá o processo de formação de

hiperleitores no ISBA. Concretamente, 63% (sessenta e três por cento) dos alunos indicaram que a aprendizagem de manejo de “softwares” como conduzido pelo DIE ajuda a produzir trabalhos escolares melhores e outros tipos de trabalho no computador, mas essa resposta não é conclusiva senão da utilidade desses conteúdos como instrumentais na produção de hipermídia, entre elas produções hipertextuais, mas mostra-se pouco reveladora no que tange à produção hiperleitora dos alunos.

Entretanto, a efetividade das atividades de produção hipermediáticas lança sobre a primeira hipótese (H_1)¹²¹ deste estudo uma primeira luz: há efetividade nas práticas pedagógicas com base em hipermídia, nesse sentido são convergentes os dados documentais e testemunhais.

Porém, quando perguntados se os *softwares* eles já aprenderam a manejar no DIE ajudam a melhor produzir hiperleituras, a resposta é ainda menos conclusiva, já que 56% (cinquenta e seis por cento) dos alunos entrevistados responderam que o aprendizado de *softwares* influencia positivamente sua prática de hiperleitura, enquanto 44% (quarenta e quatro por cento) dos alunos indicaram que esses procedimentos não tem relação com sua prática hiperleitora. O equilíbrio na resposta é inicialmente inquietante, pois desvela um quadro impreciso e deveras tênue para firmar uma compreensão mais substancial do processo em estudo.

Contudo, a comparação desses dados com o conteúdo programático do DIE, totalmente voltado para a construção de objetos de aprendizagem hipermediáticos, leva a conclusão de que a relação entre a hiperleitura e os conteúdos abordados no DIE é feita pelo corpo discente e não induzida ou direcionada pelo corpo docente: não há intenção de promover a formação de hiperleitores. Isto explica a fragilidade do dado estatístico: nem todos os alunos estão conscientes das relações entre a produção de hiperleituras e o modo de navegação.

Isto ainda se agrava na medida em que muitos elementos advindos do estudo desses *softwares* não acrescentam nenhum conhecimento de navegabilidade aos sujeitos discentes: os conteúdos estudados (prancheta de projeto, editor HTML, *gifs* e seu uso) são muito pertinentes para o objetivo do DIE, instrumentalizar os alunos para a autoria hipermídia, mas não o são para o desenvolvimento da hiperleitura. A bem da verdade, além do indicado no

¹²¹ Cf. página 139.

tópico 5.5 deste estudo, somente o tópico do programa da 8^a (oitava) série que se refere aos *softwares* de editor HTML, em seus indicadores de aprendizagem, sinaliza para o desenvolvimento do “raciocínio hipertextual e de hipercomposição” (Programação da 8^a série, p. 43). De resto, os documentos escolares silenciam sobre o assunto.

Os dados advindos do programa de Língua Portuguesa são ainda mais cabais: hipertexto e hiperleitura são tópicos totalmente ausentes. Isto aponta irrecorrivelmente para o equívoco fundante no dado oriundo do questionário discente quanto à promoção de estratégias formadoras de hiperleitores por parte dos docentes de Língua Portuguesa em consórcio com o DIE. No máximo, o conceito de hipertexto “aparece não sistematicamente, quando puxado por algum outro tópico, nas aulas” (Professor **B**).

Isto posto, o próprio dado estatístico, aparentemente pouco elucidativo, ganha uma nova luz, pois demonstrar claramente a ambigüidade mesma da proposta pedagógica do ISBA no que concerne à hiperleitura: extemporaneamente, algumas atividades acabam por abordar a lógica hipertextual – o trabalho com hipercomposição – e ajudar os alunos a amadurecer as habilidades hiperleitoras, o que explica a resposta dos alunos ao questionário, mas não como um objetivo sistemático e coerente, já que “os professores de português não passam textos para serem analisados como atividade de interpretação textual no laboratório de informática” (Professora **A**).

Assim, a investigação desenvolvida junto ao corpo docente sinalizou a completa inexistência de convergência formal entre o DIE e o DLP no sentido de formar hiperleitores, pois “as parcerias com o a Informática são feitas para trabalhos específicos, para a construção de textos na rede” (Professora **B**).

Desses dados, pode-se depreender a veracidade da hipótese primeira (H_1) deste estudo, na medida em que não se consegue estabelecer uma relação direta de causalidade entre as práticas efetivamente implementadas pelo corpo docente e o desenvolvimento de habilidades hiperleitoras pelos alunos. A bem da verdade, não se conseguiu detectar um projeto coerente de formação de hiperleitores implementado pelas instâncias pedagógicas da instituição pesquisada, nem do ponto de vista que se defende neste estudo, nem qualquer outra abordagem assumida e intencionalmente voltada para a formação do hiperleitor.

5.7. PRODUÇÃO HIPERLEITORA DA POPULAÇÃO DISCENTE

As produções de hiperleitura dos sujeitos discentes pesquisados divide-se em três categorias: produções privadas, isto é, hiperleituras pessoais desconectadas das atividades escolares; produções de pesquisa requisitadas pelos professores ou permitidas por eles; produções didáticas, isto é, hiperleituras desenvolvidas como atividade didática de estudo e aprimoramento das habilidades hiperleitoras.

No que toca à primeira categoria, a única fonte de dados é o testemunho dos sujeitos pesquisados. Esses dados apontam que apenas 24% (vinte e quatro por cento) dos alunos entenderam que os elos e nós do hipertexto oferecem “distrações” demais e atrapalham o processo de leitura. Isto, por si só, já indica o grau de intimidade dos sujeitos com a lógica hipertextual. No que concerne a encontrar o que buscam na internet, 73% (setenta e três por cento) dos entrevistados indicaram que raramente se perdem na busca ou não encontram o que procuram na primeira tentativa. Um outro dado é sintomático: apenas 28% (vinte e oito por cento) dos sujeitos pesquisados sinalizaram que só conseguiam pesquisar em sítios na internet previamente conhecidos, isto é, fazem uma abordagem linear, quanto à forma, do hipertexto: lêem uma página na *web* como se lessem uma página de um livro, sem se permitir navegar pelos elos e nós do hipertexto eletrônico.

De todos os dados coligidos, contudo, o mais significativo é o que se refere ao grau de capacidade de manutenção da coesão e coerência textuais no âmbito da hiperleitura: apenas 14% (quatorze por cento) dos alunos pesquisados confessaram ser incapazes de produzir hiperleituras sem se perder. A imensa maioria, 86% (oitenta e seis por cento) dos alunos pesquisados, afirmou conseguir produzir hiperleituras coerentemente. Há uma clara coerência nos dados reunidos a respeito da hiperleitura, o que depõe em favor de sua plausibilidade, conforme a análise aqui desenvolvida, resumida na tabela que se segue:

Tabela 11:

Dados de produção hiperleitora da população discente pesquisada		
	Positivo	Negativo
Efetividade na primeira tentativa de busca na internet	73%	27%
Capacidade de manter coerência e coesão hipertextuais	86%	14%
Utilidade de nós e elos para a compreensão do hipertexto	76%	24%
Capacidade de navegar por sítios previamente desconhecidos	72%	28%

Um desdobramento natural desta análise é entender a hipótese terceira (H₃) como automaticamente correta, na medida em que não se detectam sinais do desenvolvimento de habilidades outras em ambiente escolar. É bem verdade que contra esta conclusão se pode aludir o desenvolvimento não escolar dessas habilidades. Entretanto, isso levantaria a automaticamente a discussão a respeito da razão pela qual as habilidades cognitivas hiperleitoras prescindiriam da escolaridade enquanto as habilidades cognitivas leitoras não. Parece muito mais razoável considerar que se dá uma transposição das habilidades cognitivas já desenvolvidas para o campo da hiperleitura.

No que concerne às produções de hiperleitura no âmbito escolar, os dados se revelam profundamente paradoxais: ao tempo em que o ISBA se propõe a empreender uma abordagem de informática educacional com viés sócio-construtivista e inscreve em seus textos basilares o compromisso com a imbricação entre linguagem e TIC, a instituição ainda convive com as práticas notadamente contraditórias: as parcerias com o DIE são pontuais e têm um viés meramente instrumental. Não se detectou nos procedimentos de pesquisa – questionários, entrevistas, observação, análise documental – um compromisso concreto das instâncias institucionais – departamentos e coordenação pedagógica – no sentido de fazer do uso das TIC, acentuadamente da hiperleitura, um instrumento sistemático na construção da aprendizagem dos discentes. Na verdade, o DIE se propõe a desenvolver a produção de objetos de aprendizagem hipermídia e o DLP não desenvolve nenhuma abordagem consistente no que concerne à formação do hiperleitor.

Nesse sentido, as práticas de hiperleitura imbricadas com o processo ensino-aprendizagem identificadas na pesquisa tinham objetivos outros que não o de formar hiperleitores: todas as atividades detectadas na pesquisa que utilizavam o hipertexto faziam-no como instrumento para a construção do conhecimento em outras áreas que não a hiperleitura: o hipertexto e a hiperleitura não apareciam como objetos de aprendizagem. Logo, a formação de hiperleitores se dá como consequência do uso da hiperleitura como instrumento na construção do conhecimento *lato sensu* e não como um projeto pedagógico consistente.

Dado este quadro, como explicar que os alunos sejam capazes de produzir hiperleituras? A conclusão que parece plausível tem três aspectos que encontram ressonância imediata na prática detectada nos alunos do ISBA: maturidade leitora tradicional, transposição da habilidade leitora para a prática de hiperleitura e desenvolvimento das habilidades de navegação na rede.

Neste aspecto, o testemunho docente indica que os alunos chegam à oitava série do ensino fundamental no pleno domínio da habilidade de construção de sentidos mediante leitura, na medida das limitações da maturidade cognitiva de jovens de sua faixa etária. Se não se deixam de perceber variações idiossincráticas naturais no grau de domínio das habilidades leitoras entre os alunos, elas não chegam, nem de longe, a comprometer a afirmação precedente. Isto, por um lado, leva mais uma vez mais à compreensão de que terceira hipótese deste estudo (H₃) resta provada.

Por outro lado, embora as habilidades de navegação em rede tenham algum espaço na prática do DIE, elas não são abordadas de forma tal que garanta seu pleno desenvolvimento nem a hiperleitura é tão utilizada que se possa creditar a esse procedimento a transposição das habilidades leitoras tradicionais para a hiperleitura. Um outro elemento surge como justificativa para esses desdobramentos: a prática hiperleitora não escolar dos alunos.

Nesse quesito, em relação a leituras não obrigatórias, dissociadas do ambiente escolar, apenas 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos indicaram ler mais em formato tradicional, 35% (trinta e cinco por cento) disseram ler mais em formato hipertextual e 40% (quarenta por cento) indicaram fazê-lo nas duas modalidades com igual frequência. Logo, 85% (oitenta e cinco por cento) têm um hábito formado de produzir hiperleituras, muito embora 58% (cinquenta e oito por cento) dos alunos afirmem preferir ler revistas ou jornais no formato tradicional.

Assim, a prática social dos alunos parece suprir o que falta a abordagem sistemática da escola: a transposição das habilidades leitoras para a prática hiperleitora é garantida pelo uso constante do hipertexto na prática social dos sujeitos e o desenvolvimento das habilidades de navegação se dá mediante as práticas do DIE e o constante uso da rede pelos alunos.

A compreensão deste fenômeno leva à percepção de que o grau de acesso às tecnologias implicadas neste estudo, conforme indicado no início deste capítulo, é determinante para o processo de formação de hiperleitores: o fato de os alunos disporem de acesso à rede e de a utilizarem sistematicamente, conforme relatado neste capítulo, supre a ausência de um projeto pedagógico que promova esse tipo de inserção em ambiente escolar. Por conseguinte, alunos de classes sociais inferiores precisam encontrar na instituição escolar um suporte que garanta o desenvolvimento dessas habilidades.

Tabela 12

Condicionantes do desenvolvimento da hiperleitura				
	Não	Sim, discada		Sim, banda larga
Acesso doméstico à internet	5%	17%		78%
	Ambos	Formato digital		Formato tradicional
Hábito de leitura	25%	40%		35%
	Mais de 4h	Menos de 1h	Entre 2h e 3h	Entre 3h e 4h
Tempo diário de acesso à internet	22%	20%	20%	38%

5.8. MATURIDADE, AUTONOMIA E CRITICIDADE HIPERLEITORAS

A ambição por conseguir encontrar indicadores capazes de sinalizar os mecanismos mediante os quais a autonomia, criticidade e maturidade hiperleitora eram desenvolvidas nos alunos ao longo do processo de formação de hiperleitores no ISBA supunha a existência de um processo tal que pudesse ser caracterizado como sistematicamente formativo e dentro do qual fosse possível identificar esses elementos. Contudo, a pesquisa empírica acabou por verificar a inexistência de um processo sistemático de formação do hiperleitor, o que prejudicou sobremaneira a investigação dessas categorias.

Outrossim, considerando a natureza mesma da lógica hipertextual e a demanda intrínseca por essas categorias como elementos garantidores da existência da hiperleitura enquanto processo de construção de sentidos¹²², foi possível buscar identificar sinais dessas categorias na produção hiperleitora dos sujeitos pesquisados sem, contudo, determinar os procedimentos mediante os quais elas foram desenvolvidas.

5.8.1. Maturidade e autonomia hiperleitoras

Ao analisar a produção hiperleitora discente, tanto mediante observação quanto mediante interpretação dos questionários de pesquisa, verificou-se que os alunos capazes de produzir hiperleituras são aqueles que operam com autonomia em relação à construção de seu percurso hipertextual. 90% (noventa por cento), um dado absolutamente indiscutível,

¹²² Cf. os dois primeiros capítulos deste estudo.

consideraram-se aptos a operar com várias telas simultaneamente, construir um percurso hipertextual mantendo-se focado em um objetivo. A compreensão do fenômeno que emergiu da observação foi similar: os alunos se movimentam na rede de forma autônoma e emancipada. Não transparece necessidade de tutela docente na sua prática hiperleitora. É, outrossim, fundamental salientar que o que se considera aqui como tutela docente diz respeito somente a uma dependência estrita do docente, não a uma relação de legitimação de leituras de texto e de mundo que são normais no processo de construção da autonomia discente. Dentro do que se pode esperar de alunos da faixa etária pesquisada, no que concerne à capacidade de interpretação do mundo concreto, a pesquisa sinaliza para a emancipação discente.

Paralelamente, 56% (cinquenta e seis por cento) dos sujeitos pesquisados apresentaram indicadores positivos de maturidade hiperleitora, enquanto 44% (quarenta e quatro por cento) apresentaram indicadores medianos. Desta forma, ficou patente a capacidade dos alunos pesquisados em, guardadas as proporções do amadurecimento intelectual concernente a sua faixa etária e a seu desenvolvimento escolar, construir hiperleituras maduras e autônomas.

Na busca por determinar essa categoria, usou-se velocidade e precisão na construção de trilhas hipertextuais como critério. Os alunos pesquisados indicaram conseguir encontrar as informações que desejam em uma velocidade satisfatória, isto é, sem que o processo se tornasse enfadonho ou de tal forma custoso e demorado que inviabilizasse o processo, e com precisão satisfatória, isto é, capacidade de construir os sentidos almejados nas trilhas hipertextuais sem perdas quanto aos sentidos possíveis no texto tradicional.

Um dado muito significativo, contudo, é a nulidade de indicadores negativos. Nem um aluno indicou na pesquisa, seja nos questionários seja na observação, inabilidade total ou quase total na construção de hiperleituras. Concretamente, a hiperleitura é uma habilidade plenamente inserida na dinâmica de construção de sentidos do corpo discente.

Este dado, talvez, seja mais significativo que todos os outros: ele revela que a ausência de um processo sistemático de formação de hiperleitores não inviabiliza o desenvolvimento dessa habilidade. Disto se pode automaticamente depreender o automatismo da transferência para a hiperleitura das habilidades leitoras, o que advoga fortemente em favor da conclusão

deste estudo no sentido de privar a hiperleitura da condição de uma categoria em si diversa da leitura.

A conclusão que emerge, portanto, sinaliza que, muito embora uma abordagem mais consistente de navegabilidade seja recomendável, acentuadamente em circunstâncias sócio-econômicas em que o acesso privado às TIC seja nulo ou menos significativo do que no caso estudado, o trabalho do DIE é efetivo o suficiente para, ao lado da experiência particular de 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos¹²³, instrumentalizar os discentes na navegação hipertextual e, somadas às atividades de formação de leitores ordinariamente desenvolvidas pela escolar, constituir um processo assistemático de formação de hiperleitores.

Tabela 13

Dados de navegabilidade			
		Alta	Baixa
Capacidade de construir percursos hipertextuais autônomos		90%	10%
Capacidade de manutenção do foco de interesse		86%	14%
	Média	Alta	Baixa
Frequência de fracasso na produção de hiperleituras ¹²⁴	30%	0%	70%
Maturidade relativa na construção de percursos hipertextuais ¹²⁵	44%	56%	0%

Importa, entretanto, salientar que a autonomia na produção de hiperleitura não significa uma garantia de automática de pleno domínio de todas as potencialidades do hipertexto. Produzir uma hiperleitura de forma autônoma significa saber manejar os instrumentos da rede sem necessariamente tropeçar em suas malhas. Muitas dessas produções autônomas acabam pecando no critério criticidade, posto que

alguns “sacam” logo a hiperleitura e inclusive vai registrando (sic!) as fontes (as URLs, os *links* para colocar na referência depois) outros procuram incansavelmente um *site* ou um texto que explique toda a sua questão e daí se cansam deixando para lá a busca ideal e selecionam um *site* que satisfaz algumas das questões ou todas mais de forma bastante superficial (Professor A).

¹²³ Cf. gráfico 02.

¹²⁴ O aluno se perde no hipertexto e não consegue produzir uma hiperleitura coerente nem obter as informações almejadas.

¹²⁵ Tomou-se como referência para a compreensão da maturidade hiperleitora a capacidade dos sujeitos de operar no hipertexto eletrônico com precisão, em relação ao objetivo a que se propuseram, e com velocidade, isto é, usando razoavelmente o tempo de aula. Os dados referidos neste tópico se referem ao juízo que os sujeitos fazem de sua própria prática. Todavia, esse juízo converge com o dado observado pelo pesquisador.

5.8.2. Criticidade hiperleitora

No que concerne à criticidade hiperleitora, portanto, um longo caminho precisa ser percorrido. Como a instituição pesquisada se limita a usar

os exemplos da internet (como comentei) e [explicar] a lógica através de demonstração no quadro por exemplo a idéia dos botões de ligação que basicamente representam graficamente as ligações de paginação e imagens (Professor A),

perde-se a oportunidade de usar a hiperleitura como um elemento catalisador na construção da criticidade (hiper)leitora, como mecanismo potencializador do amadurecimento da independência intelectual imprescindível ao pleno exercício da cidadania.

Embora não diga respeito propriamente à hiperleitura, pertence mais concretamente ao campo da hipercomposição, o problema do plágio transparece na pesquisa como uma prática também transposta da leitura convencional: a hiperleitura por si só não altera o problema da construção de um texto novo a partir da colheita de dados bibliográficos. Esse problema é recorrente na prática discente, pois muitos alunos tendem a preferir “as respostas prontas mesmo as da rede” (Professor A).

Tabela 14

Criticidade na construção textual a partir de hipertextos	
<i>Quando você faz uma pesquisa na internet para a escola você</i>	Quantidade
copia integralmente a página que julga conter as informações pedidas	21%
copia parcialmente a página que julga conter as informações pedidas pelo professor e completa com suas palavras.	18%
copia parcialmente a página que julga conter as informações pedidas e completa com outro sítio ou página de livro que contenha informações pertinentes.	24%
monta um texto novo a partir de trechos de vários sites da internet	37%

O que é revelador nesse dado para o objeto em estudo aqui é que se pode depreender da prática descrita acima a própria prática hiperleitora desses sujeitos. Em outras palavras, sua (hiper)leitura será mais ou menos hipertextual na medida da criticidade na construção dos elos hipertextuais. Isto varia da plena independência até uma leitura direta das “páginas da internet” sem nenhuma navegação nos labirintos hipertextuais. De certa forma, porém, isto

corroborar a compreensão defendida neste trabalho acerca das questões relativas à linearidade e à natureza polifônica do texto.

Parece lícito considerar que a criticidade na produção de hiperleituras esteja em situação semelhante, isto é, haja uma necessidade premente e constante de levar o aluno a compreender a necessidade de abandonar uma postura passiva e acrítica na sua própria formação intelectual e autorizar-se como sujeitos autores: na raiz do plágio reside o problema a incapacidade dos sujeitos de se autorizar.

A conclusão mais natural a que se chega, portanto, é que a criticidade é uma característica desenvolvida pela escola no processo de formação do leitor que é transportada pelo próprio discente para sua prática hiperleitora, o que converge para a plausibilidade das hipóteses dois (H₂) e quatro (H₄) deste estudo, na medida em que os alunos se constituem em hiperleitores ao tempo em que também se constituem em leitores: a escola não concebe uma separação desse processo de formação, já que não aborda separadamente a hiperleitura, e os alunos produzem hiperleituras, com motivação escolar ou não, em ambiente escolar ou não, ao tempo em que implementam as atividades escolares destinadas a desenvolver as habilidades de leitura sobre substrato tradicional.

É, porém, verdade que um trabalho sistemático a respeito da natureza do hipertexto e da hiperleitura como uma atividade marcada necessariamente pela navegação auxiliar a criticidade, tanto leitora quanto hiperleitora: seria um antídoto automático à uma assimilação pouco crítica, porquanto supõe irrecorrivelmente o exercício da escolha e da independência intelectual. A ausência dessa abordagem aborta as potencialidades libertárias da hiperleitura como um fenômeno tipicamente crítico e autônomo: a hiperleitura fica a depender do que foi construído na formação do leitor.

Ora, este raciocínio se liga automaticamente à compreensão de que só o modo de navegação distingue leitura de hiperleitura, posto que as habilidades cognitivas da última são transpostas da primeira para a segunda e/ou desenvolvidas em paralelo: o aluno se torna melhor hiperleitor ao tempo em que se vai tornando melhor leitor e vice versa. Concretamente, não se detectou dicotomia neste processo.

Por conseguinte, a falta de um procedimento sistemático de formação de hiperleitores como uma proposta pedagógica inviabilizou o levantamento de dados que revelassem como

se daria o desenvolvimento da criticidade no amadurecimento dos alunos hiperleitores. O que foi possível levantar aqui no que concerne à criticidade, autonomia e maturidade hiperleitosa se reduz ao desenvolvimento da hiperleitura como atividade periférica em relação a outras atividades escolares e como atividade particular, dissociada da vida escolar, e, portanto, não responde ao objetivo inicial deste estudo.

Entretanto, neste caso, a própria ausência de dados deve, de certa forma, ser interpretada como dado objetivo, na medida em que revela o processo mediante o qual os alunos se constituem como hiperleitores e desvela a natureza mesma da hiperleitura enquanto similar à leitura no que tange à construção de sentidos, diversa apenas no que concerne ao modo de navegação sobre substrato informacional. Hiperleitura, portanto, só subsiste como conceito em razão do paralelismo onomástico com hipertexto, mas não em razão de uma natureza própria, de um processo cognitivo *sui generis*, de uma independência epistemológica. Assim, um processo sistemático de formação de hiperleitores só tem sentido no que concerne ao desenvolvimento das habilidades de navegação e ao treinamento dos alunos na lógica hipertextual, isto é, na transferência das abstrações da leitura para a concretização dos *elos* e *nós* do hipertexto eletrônico. Logo, a ausência de um processo tal no ISBA só pode ser lamentada em função desta questão última, mas é reveladora no que se refere à inadmissibilidade da pretensão de independência da hiperleitura como categoria singular e diversa da leitura.

5.9. CATEGORIAS LEVANTADAS *VERSUS* DADOS RECOLHIDOS

Finda a coleta de dados, foi possível verificar até que ponto a pesquisa conseguiu efetivamente desvelar o quadro que se propôs, mediante o cotejo dos dados recolhidos no campo empírico com as categorias levantadas para análise na pesquisa. Desse cotejo, emergiram as conclusões a que se consignam neste capítulo e que dão conta de uma realidade em que a formação de hiperleitores se realiza sem o concurso de estratégias clara e definidas, sem uma intencionalidade pedagógica.

Na tabela 07¹²⁶, foram elencadas as contribuições que se esperava levantar a partir de cada um dos instrumentos de pesquisa. Feito o levantamento empírico, os dados recolhidos mostraram que, em algumas vezes, a expectativa do pesquisador no que concerne a obtenção de dados foi frustrada. Em outras situações, a não detecção de ações pedagógicas concernentes ao objeto pesquisado convergiu para a confirmação das hipóteses de pesquisa, conforme se verifica na tabela seguinte:

Tabela 15

Síntese dos dados coletados		
Fontes Documentais:		
Fontes de Pesquisa:	Dados esperados:	Dados recolhidos
Plano Global do ISBA (2004-2008);	• Contexto institucional da IE no ISBA;	• O ISBA afirma promover o diálogo entre TIC e linguagens
Programação 2005 da 8ª série do Ensino Fundamental	• Elenco dos conteúdos abordados na série pesquisada;	• Produção hipermediática: nenhuma abordagem sistemática da hiperleitura;
Projeto Pedagógico do DIE	• Objetivos do ensino de IE na instituição pesquisada;	• Produção de objetos de aprendizagem multimídia, não a formação de hiperleitores;
Parcerias entre a IE e as disciplinas do currículo;	• Objetivos docentes das práticas pedagógicas empreendidas;	• Objetivos pontuais relacionados à própria disciplina: a IE usada como mero instrumental;
Planos de aula das disciplinas envolvidas;	• Natureza e características das atividades concernentes à produção de hiperleitura	• Nenhuma atividade encontrada com o objetivo em questão.
Sites produzidos como atividades escolares.	• Grau de maturidade das produções hipermediáticas discentes.	• Produções discentes maduras e independentes.
Fontes Testemunhais:		
Fontes de Pesquisa:	Dados esperados:	Dados recolhidos
Professores de IE:	• Natureza da abordagem do modo de navegação da hiperleitura; • Características da utilização da hiperleitura na disciplina;	• Abordagem assistemática e pontual do modo de navegação; • Utilização instrumental para a pesquisa de material para a produção de hiperleitura;
Professor de Língua Portuguesa:	• Natureza da abordagem da produção de sentidos na hiperleitura; • Características da utilização da hiperleitura na disciplina;	• Nenhuma diferença em relação à leitura convencional e nenhuma abordagem específica; • Utilização instrumental para a coleta de dados para a produção
Professor de Ciências:	• Características da utilização da hiperleitura na disciplina;	• Obtenção de dados do conteúdo específico da disciplina;

¹²⁶ Cf. páginas 128-129 deste estudo.

Professor de História:	<ul style="list-style-type: none"> • Características da utilização da hiperleitura na disciplina; 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenção de dados do conteúdo específico da disciplina;
Estagiários do DIE	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modus operandi</i> das salas de acesso à internet da escola; • Frequência e tipo de utilização discente das salas de acesso à internet na escola; 	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhum dado recolhido por não haver controle sistemático do uso dos ditos equipamentos e o testemunho dos sujeitos redundar meramente opinativo.
Alunado:	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de maturidade e autonomia crítica na produção de hiperleitura; • Resultados das práticas docentes na produção discente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transferência dos sucessos e insucessos da leitura para a hiperleitura; • Amadurecimento do modo de navegação.

Desta forma, excetuando-se o caso concreto dos estagiários do DIE que não puderam contribuir efetivamente para este estudo, todas as fontes de dados se mostraram significativas no sentido de esclarecer o fenômeno pesquisado, muito embora algumas fontes contribuíram mais por não ter o que revelar: a ausência de dados se converteu em dado.

Desta forma, pode-se ter um quadro bastante claro dos resultados da pesquisa a demonstrar a procedência dos argumentos teóricos sobre os quais se assentou este estudo e que forma explicitados ao longo dos dois capítulos iniciais deste texto.

5.10. HABILIDADE DE NAVEGAÇÃO E FORMAÇÃO DO HIPERLEITOR

Neste contexto, por conseguinte, importa refletir sobre a necessidade de se promover a formação do hiperleitor, somando aos processos ordinários de formação do leitor o desenvolvimento das habilidades navegacionais e a lógica hipertextual. Formar hiperleitores, portanto, consiste em fundir esses processos em um amálgama pedagógico que possibilite a formação integral dos alunos para a interação na sociedade contemporânea.

Como toda e qualquer ação pedagógica, a formação do hiperleitor precisa considerar o contexto em que se inserem os sujeitos do processo – aí compreendidas a realidade sócio-econômica, os anseios, desejos e projetos desses sujeitos – para poder contribuir efetivamente para a formação emancipadora desses sujeitos. No caso dado do ISBA, a condição de acesso aos insumos tecnológicos e o uso que deles se faz, por causa da escola ou a despeito dela, geram uma situação concreta em que a abordagem da hiperleitura tem necessidades que, de certo divergiriam em outro contexto, guardadas as situações generalizáveis.

5.10.1. Proposta de Abordagem de Formação de Hiperleitores

Os dados recolhidos na pesquisa de campo, tanto documentais quanto testemunhais, apontam concretamente para uma dupla dimensão na formação de hiperleitores: a dimensão transposição das habilidades leitoras para a hiperleitura e a dimensão da formação das habilidades navegacionais do hiperleitor. Muito embora a experiência investigada não se tenha revelado sistemática na formação do hiperleitor, o processo assistemático e, de certa forma, não intencional implementado na instituição, reunindo atividades aleatórias, marcadas por objetivos estranhos à hiperleitura, desvelou paulatinamente uma gama de procedimentos que se entende poderão compor aquilo que aqui se designa como um processo de formação de hiperleitores.

Por um lado, o processo de formação de hiperleitores suporá o desenvolvimento concomitante da leitura: leitura e hiperleitura se desenvolverão *pari passu* como atividades que se complementam e se interpenetram, conforme se crê demonstrado neste estudo. É possível que os desdobramentos dos processos sociais que regem o desenvolvimento técnico e tecnológico conduzam a uma como que hegemonia da hiperleitura em relação à leitura. Se, por um lado, isto não seria totalmente inusitado, em se considerando a lógica que preside os movimentos do Capitalismo na contemporaneidade, qualquer assertiva a esse respeito carece de base empírica e descamba para a futurologia vazia. Logo, enquanto a leitura continuar a ser uma habilidade necessária à construção de sentidos na comunicação escrita, a escola continuará a desenvolver essa habilidade e dela a hiperleitura continuará a aurir os frutos comuns.

Nesse sentido, somente uma situação hipotética de ausência da leitura nas práticas sociais justificaria uma preocupação dos formadores de hiperleitores em desenvolver as habilidades cognitivas comuns à leitura e à hiperleitura. Posto que essa hipótese, hoje, está fora de contexto, parece razoável considerar que a hiperleitura continuará a valer-se da transferência das habilidades cognitivas desenvolvidas nas práticas tradicionais de formação de leitores. Isto posto, todas as práticas de formação de leitores são, *ipso facto*, convergentes à formação de hiperleitores.

Convém, porém, propor atividades específicas do DLP que utilizem o hipertexto como instrumento pedagógico no desenvolvimento das habilidades cognitivas concernentes à

construção das dos sentidos comuns à leitura e à hiperleitura. Por conseguinte, uma prática formativa de hiperleitores passa, necessariamente, pelo comprometimento dos docentes de língua portuguesa na utilização de produções hipertextuais em suas aulas.

É fundamental salientar que, em uma realidade social menos privilegiada do que aquele em cujo ambiente se deu esta pesquisa, as instâncias pedagógicas escolares se convertem em principais responsáveis pela inserção dos alunos nos mecanismos hipertextuais. Por isto, a parceria com o DLP se constitui em um elemento tão preponderante para a formação de hiperleitores. Não será possível construir as habilidades hiperleitoras sem que aos alunos sejam oportunizadas situações de produção hipertextual. Compete à instituição escolar oportunizar a aproximação dos alunos à lógica hipertextual como, ademais, às tecnologias necessárias a uma inserção produtiva do aluno na sociedade. Embora o ISBA, na situação concreta de pesquisa, não tenha desempenhado satisfatoriamente essa função, isso não é admissível dentro de um projeto sistemático de formação de hiperleitores. Entretanto, esta função da escola como mediadora da relação dos alunos com as TIC é inversamente proporcional ao acesso doméstico a essas tecnologias garantido pelas condições sócio-econômicas das famílias.

5.10.2. Desenvolvimento de habilidades navegacionais

Ao longo deste estudo, buscou-se demonstrar, empírica e teoricamente, que as habilidades navegacionais se constituem em elemento de distinção entre leitura e hiperleitura e que, por conseguinte, um processo de formação de hiperleitores passa necessariamente pela construção dessas habilidades para viabilizar a construção de sentidos no hipertexto.

As propostas desenvolvidas pelo DIE primaram sempre pela produção de hipermídias, já que

o objetivo é propor e permitir um espaço de uso do computador não apenas como ferramenta de pesquisa ou de jogo (pois isso os alunos já possuem em casa). É perceber o computador como recurso para produzir conteúdos relacionados com seu contexto na escola. A tentativa é não tornar esse planejamento e essa prática “enfadonho” por esta atrelado ao conteúdo da escola que os alunos por vezes reclamam criticam ...é tentar fazer isso de forma que os alunos

produzam algo que se sinta (sic!) participante de verdade como co-autor (Professor A).

O testemunho do sujeito-docente pesquisado revela com clareza como o objetivo do DIE se materializa nas preocupações e projeções docentes. É nesse ambiente fortemente marcado pela proposta de utilização da IE como mediadora da construção do conhecimento que os alunos encontram auxílio para desenvolver as habilidades navegacionais com as quais eles amadurecem suas práticas hiperleitoras.

A verdade é que a mesma transposição de habilidades cognitivas que os alunos fazem da leitura para a hiperleitura, sem um acompanhamento propriamente dito do corpo docente, é também realidade no que toca às habilidades navegacionais: muito do que é estudado para produção de hipermídia acaba por ser utilizado na hiperleitura como desdobramento automático do processo-ensino aprendizagem, pois “não [há abordagem formal dessa categoria]. Ainda não é formal em nosso conteúdo, por achar que falamos nisso o tempo todo nem colocamos como um tópico específico”.

A bem da verdade, muito embora o depoimento sinalize para uma transversalidade do tema na proposta pedagógica do DIE, a ausência de um lugar concreto para a hiperleitura no que se refere ao modo de navegação acaba por diluir e tornar invisível essa categoria, prejudicando o desenvolvimento dessa habilidade: uma melhor estratégia seria abordar de modo sistêmico essa categoria.

No entanto, a percepção de que o desenvolvimento das habilidades hiperleitoras no ISBA não tem sido objeto de um trabalho mais depurado e consistente, quando comparado ao fato concreto verificado neste estudo de que, a despeito disto, os alunos se têm constituído em hiperleitores, depõe a favor da compreensão da fragilidade da hiperleitura como categoria independente da leitura, exceto no que concerne à navegabilidade, posto que os alunos tem feito assistematicamente exatamente o percurso que aqui se julga deva ser patrocinado pela escola, para garantir a qualidade do processo: unir as habilidades de navegação às habilidades da leitura tradicional.

Por entender que a importância do modo de navegação no desenvolvimento da hiperleitura, propõe-se aqui uma abordagem mais sistemática que leve os alunos a compreender a natureza rizomática do hipertexto, a operacionalidade de seus elos e nós e a multiplicidade das linguagens implicadas em sua construção. Concretamente, o

desenvolvimento das habilidades hiperleitoras implica em uma parceria sistemática e de longo prazo entre professores de IE e de língua portuguesa.

O consórcio de esforços de profissionais dessas duas áreas se debruçaria sobre o desenvolvimento das habilidades técnicas da hiperleitura e a compreensão dos processos marcadamente informáticos da navegação ao tempo em que se ateria também ao estudo das diversas linguagens implicadas no hipertexto e ao exercício da construção de trilhas hipertextuais coerentes com objetivos propostos. O projeto tal resultaria em alunos muito mais competentes na produção de hiperleituras, o que traria frutos automáticos, dada à relação já fartamente demonstrada neste estudo, para a leitura e a independência intelectual discente.

Por conseguinte, o processo de formação de hiperleitores se constituiria em um consórcio entre professores de IE e de língua Portuguesa no sentido de, consoante as especificidades de suas áreas, desenvolver as habilidades navegacionais que, somadas às habilidades cognitivas advindas da leitura, constituirão o sujeito hiperleitor maduro, autônomo e crítico.

6. CONCLUSÃO

O estudo do processo de formação de hiperleitores a partir da realidade concreta que tem lugar no ISBA possibilitou a construção de uma análise sistemática do fenômeno que foi objeto deste estudo, bem como dos fenômenos que lhe são fronteiros e que, por assim dizer, têm profunda convergência e inter-relação com ele.

Do recorte do objeto aos interlocutores teóricos que conformam a estrutura dialógica que sustenta este trabalho, buscou-se construir um aparato capaz de contribuir para a compreensão do fenômeno sobre o qual a pesquisa se debruçou e dar conta da discussão a que se propôs sob os dois aspectos claramente apreensíveis neste estudo: primeiro, analisar o processo de formação de hiperleitores no ISBA e daí depreender conceitos que possam ser utilizados como parâmetro para análise da mesma categoria alhures e, em segundo lugar, como consequência do primeiro ponto, analisar a própria categoria hiperleitura.

Conquanto se possam levantar argumentos que contradigam aqueles aduzidos em defesa da linha teórica que se buscou aqui construir, o que é absolutamente condizente com a natureza dialógica da ciência, crê-se que as provas construídas nesta pesquisa sejam sólidas o bastante para sustentar os argumentos aqui evocados, dando-lhes coerência interna e embasamento empírico.

6.1. CONFORMAÇÃO TEÓRICA DAS CATEGORIAS ESTUDADAS

Partindo da preocupação em discutir como se dá o processo de desenvolvimento das habilidades de hiperleitura no ISBA, a pesquisa buscou compreender o fenômeno da hiperleitura a partir de dois eixos claramente determinados pelas questões de pesquisa a nortearam: 1. Que é hiperleitura e como diferenciá-la da leitura convencional? 2. Como formar hiperleitores autônomos, maduros e críticos? Dessas indagações procedem o método e o recorte do objeto.

Na anseio de fixar minimamente um conceito de hiperleitura que sustentasse a abordagem empírica a ser desenvolvida *a posteriori*, levantou-se um edifício teórico visando dar uma conformação mais ou menos concisa e sistêmica a essa categoria, separando-a da leitura convencional e estabelecendo-lhe os limites conceituais garantidores de sua independência como categoria teórica.

No que tange à hiperleitura em sua configuração digital, filiou-se a hiperleitura ao bojo dos desdobramentos oriundos dos movimentos sócio-político-econômicos que gestaram a revolução tecnológica que marca a contemporaneidade. Nesse sentido, o conceito que aqui se propõe para a hiperleitura está intimamente ligado à idéia de hipertexto eletrônico e TIC, muito embora a preexistência do hipertexto às TIC conduz necessariamente à compreensão de que a hiperleitura também o é. Todavia, como este não foi o escopo deste estudo, estas questões não foram abordadas sistemática e profundamente.

No esforço por delinear claramente o conceito de hiperleitura, acabou-se por desenvolver o conceito de hiperleitura como atribuição dialógica de sentidos sobre substrato informacional mediante o concurso das habilidades cognitivas da leitura e modo navegacional concernente ao hipertexto. Desta forma, buscou-se determinar os limites teóricos da hiperleitura mediante uma dupla abordagem do conceito: em seu aspecto cognitivo e em seu aspecto operativo. De um lado, a hiperleitura converge inapelavelmente com a leitura no que tange ao processo de construção de sentidos; de outro lado, a hiperleitura encontra a sua singularidade no processo *sui generis* de construir os elos e os nós que compõem o hipertexto eletrônico.

Assim, o traço que distingue leitura de hiperleitura reside no modo de operar essa habilidade e não nas habilidades cognitivas que lhe são subjacentes, conquanto a novidade que a hipermídia aporta ao campo da Lingüística, mediante o fenômeno da hipertextualidade, é a concretização da possibilidade de convergência de linguagens, sem que isto, até o momento, tenha significado superação do código verbal ou uma sua alteração de caráter tão substancial que conduza a uma reconfiguração da ciência lingüística.

No que concerne ao processo de formação de hiperleitores, por derivação automática da compreensão que se conseguiu construir em relação à hiperleitura, ele é marcado pela convergência das práticas consuetudinárias de formação de leitores, no que concerne ao desenvolvimento das habilidades cognitivas requeridas tanto para a leitura quanto para a

hiperleitura, e de novas práticas formativas direcionadas à construção das habilidades navegacionais em ambiente digital necessárias à operação do hipertexto eletrônico e, por conseguinte, à consecução operacional da hiperleitura.

No que tange à necessidade mesma de se empreender a formação de hiperleitores, ela se ampara em dois pressupostos básicos: em uma perspectiva objetiva, a demanda social por sujeitos capazes de operar essa tecnologia – o hipertexto – tanto no âmbito profissional quanto no âmbito pessoal e, em uma perspectiva subjetiva, a singularidade do modo de navegação dessa ferramenta; o que restou fartamente demonstrado neste estudo.

Por tudo isto, propõe-se aqui a sistematização do processo de formação de hiperleitores composto de uma dupla abordagem: formação de habilidades cognitivas e formação de habilidades navegacionais. Quanto às primeiras, estarão a cargo dos professores de língua portuguesa, muito embora seja salutar uma parceria íntima com os docentes de Informática Educacional, e serão desenvolvidas em consonância com as práticas consuetudinárias de formação de leitores, acrescentando-se a elas o uso sistemático da hipermídia para que as habilidades cognitivas se desenvolvam tanto na leitura como na hiperleitura e, assim, instrumentalizem ambos os processos sem necessidade de transposição *a posteriori*; quanto às segundas, estarão a cargo dos professores de Informática Educacional, não obstante poder ser realizada em parceria com as mais diversas disciplinas do currículo, serão desenvolvidas mediante atividades direcionadas de navegação em construtos hipertextuais na *web* ou fora dela, com vistas a desenvolver nos discentes aqueles conhecimentos específicos e aquela destreza necessárias à operacionalização efetiva e eficaz do hipertexto eletrônico. Desse processo emergirá um hiperleitor maduro, crítico e autônomo, capaz de se afirmar como sujeito e interagir construtivamente na sociedade.

6.2. CONFIRMAÇÃO DAS HIPÓTESES

Este estudo buscou orientar-se por hipóteses cuja verificação se constituiu em linha mestra da pesquisa empírica. Ao término deste estudo, pode-se afirmar que as hipóteses de pesquisa, além de se terem revelado apropriadas para o objeto em questão, podem ser entendidas como uma contribuição significativa para a academia no que tange ao objeto de estudo desta investigação.

Das quatro hipóteses de pesquisa levantadas para este estudo, todas redundaram comprovadas, na medida das limitações teóricas que este estudo se impôs, acentuadamente a primeira hipótese (H_1), aquela que fundamenta a compreensão que se quis construir acerca do processo de formação do hiperleitor, objeto mesmo deste estudo. A respeito dela não se encontrou nos dados reunidos nem um traço sequer que aludisse a uma possível falsidade da premissa. A este respeito, por conseguinte, crê-se ter-se firmado uma compreensão bastante sólida e dado uma contribuição significativa para a discussão dos aspectos relacionados à hiperleitura.

É também importante salientar que a terceira hipótese (H_3) deste trabalho carece de que um estudo mais longo e aprofundado, de caráter essencialmente experimental, que possa firmar definitivamente a compreensão que se depreende provisoriamente dos dados levantados nesta pesquisa.

Embora se entendam os dados aqui coligidos bastante reveladores, eles não suprem a comunidade acadêmica com uma prova empírica de caráter experimental que afaste qualquer sombra desta questão. *A posteriori*, esse é um campo que se julga bastante profícuo e que, por certo, poderá ensejar novas pesquisas capazes de sedimentar a compreensão que aqui se postula.

No que tange às hipóteses dois (H_2) e quatro (H_4), também elas restaram provadas na medida em quem a comprovação da existência da habilidade hiperleitora dos sujeitos pesquisados na ausência de um processo sistemático que desenvolvesse as pretensamente novas habilidades hiperleitoras permite a conclusão da veracidade das hipóteses aludidas.

6.3. ALTERAÇÕES NOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

No que concerne à metodologia, importa salientar que o *modus* escolhido para o levantamento dos dados acabou por se revelar falho em alguns aspectos, quais sejam: a pertinência de alguns instrumentos, a relevância de algumas fontes e a exequibilidade de alguns processos de pesquisa. Convém, no entanto, assinalar que tais desdobramentos se deram em função da conformação que a pesquisa foi tomando à medida que emergiam os

dados: a própria pesquisa se foi configurando ao tempo em que sinalizava os caminhos e procedimentos mais pertinentes.

Concretamente, a entrevista semi-estruturada revelou-se desnecessária no que concerne ao corpo discente, porquanto os questionários conseguiram revelar os dados necessários aos objetivos propostos. A conformação dos dados, o caminho que eles indicavam, as pistas que eles sinalizavam, tudo convergiu para a inutilidade de se entrevistar os sujeitos-discentes: não havia porque questionar os alunos a respeito de um processo de formação de hiperleitores que os dados oriundos dos questionários indicavam não existir enquanto procedimento sistemático e institucional.

Considerando que a entrevista busca desvelar os aspectos subjetivos dos dados cuja percepção objetiva de obteve alhures, a ausência do dado objetivo, neste caso o processo formal e sistemático de formação de hiperleitores, dispensou o estudo subjetivo. Desta forma, a natureza mesma dos dados levou ao desprezo de um instrumento de pesquisa.

Também as fontes pesquisadas sofreram alteração no final da pesquisa. A contribuição dos estagiários do DIE revelou-se irrelevante, na medida em que eles não dispunha, o que não se previu *a priori*, de nenhum dado concreto a cerca da utilização das salas de acesso à internet do ISBA por parte do corpo discentes como um todo e dos alunos da oitava série em especial. A ausência de qualquer controle quantitativo – indicação de tempo e frequência de uso, identificação dos usuários – e qualitativo – natureza e objetivos do uso – tornou nula a possível contribuição desses sujeitos à pesquisa: tudo o que eles poderiam testemunhar eram suas opiniões subjetivas e impressionistas dos fatos, o que redundava desnecessário. Desta forma, julgou-se pertinente excluir esses sujeitos da pesquisa pela irrelevância científica dos dados que adviriam de sua contribuição concreta, na medida em que careciam de substância empírica.

No que concerne à aplicação dos questionários, a opção por aplicá-los por *e-mail*, conforme descrito na metodologia¹²⁷, acabou por se revelar pouco produtora, dado ao baixo engajamento dos sujeitos discentes na pesquisa. O índice de resposta aos *e-mails*, não obstante a concordância expressa por escrito pelos discentes em participar dos procedimentos de pesquisa, revelou-se decepcionante: apenas 35% (trinta e cinco por cento) dos questionários enviados foram propriamente respondidos. 65% (sessenta e cinco por cento) foram ignorados

¹²⁷ Cf. página 139 deste estudo.

pelos destinatários. Isto impôs a necessidade de uma mudança de abordagem: do envio de *e-mails* passou-se à aplicação dos questionários *on line* no sítio do ISBA durante uma aula no DIE. Esta estratégia mostrou-se muito mais eficaz e possibilitou a consecução da pesquisa. Através dela foi possível construir a amostragem proposta na metodologia, muito embora com uma alteração no procedimento inicialmente proposto.

Ainda a respeito dos questionários, apenas uma terceira versão pôde ser aplicada efetivamente aos alunos. Mesmo havendo um acordo com a direção da instituição no sentido de permitir a pesquisa e garantir a independência do pesquisador, foram necessárias três versões e alguma negociação até que se pudesse chegar a um formato de questionário que atendesse às demandas dos professores do DIE.

Por isso, ajustes foram necessários à versão originalmente proposta no sentido de subtrair a parte sócio-econômica do questionário, que os docentes julgavam poder causar algum mal estar justo às famílias, e no sentido de alterar a redação de algumas questões que, segundo eles, poderiam levar a alguma dubiedade na interpretação.

Desta forma, este estudo revelou seu processo dinâmico ao redefinir os instrumentos e os sujeitos de pesquisa na medida do desenvolvimento mesmo da pesquisa, ao tempo em que os dados se iam paulatinamente revelando e indicando os rumos deste estudo de caso, o que é absolutamente coerente com a compreensão praxiológica de ciência e de pesquisa que norteia este trabalho, pois compreende a pesquisa em diálogo com a práxis dos sujeitos-pesquisados: nela, sujeito-pesquisador e sujeitos-pesquisados interagem dialética e dialogicamente para construir os sentidos da ciência.

6.4. DESDOBRAMENTOS FUTUROS

A pesquisa que se pretendeu desenvolver acerca do processo de formação de alunos-hiperleitores produziu uma série de dados, já analisados no capítulo precedente, que são úteis para a discussão científica e para a elaboração de propostas concretas de abordagens formativas de sujeitos-hiperleitores no âmbito da educação formal.

Desse ponto de vista, por conseguinte, este estudo encontra seu termo tendo atingido os objetivos a que se propôs, muito embora se abra para a perspectiva de desdobramentos vários, na medida em que deixa ainda lacunares algumas questões que emergiram ao longo do estudo e que não puderam ser abordadas propriamente dado o recorte a que este estudo se impôs e o tempo em que ele teria que ser realizado.

Neste sentido, aspectos como a formação de sujeitos-hiperleitores desprovidos de acesso doméstico à rede, a comparação entre o desenvolvimento das habilidades hiperleitoras na ausência de qualquer abordagem formal da instituição escolar *versus* uma abordagem escolar sistemática, a idade em que se inicia essa formação e a utilização do hipertexto como instrumento no desenvolvimento da autonomia e criticidade nos sujeitos-leitores-hiperleitores são tópicos cuja discussão, embora insinuada neste estudo, carece de um aprofundamento e de uma sistemática de pesquisa que desvelar sua natureza e suas características.

Pesquisas outras que se mostrem capazes de demonstrar empiricamente a aplicabilidade das hipóteses levantadas neste estudo nas situações variantes acima descritas poderão, convergindo com esta, constituir um aparato teórico tal que dê conta da formação do hiperleitor, amarrando todas as pontas desse processo.

Momentaneamente, contudo, este estudo parece suficientemente esclarecedor a respeito do fenômeno da hiperleitura e se constitui em uma proposta formal de formação de sujeitos-hiperleitores no âmbito do ensino fundamental, consoante a linha já fartamente defendida ao longo das seções precedentes: considerando que o hipertexto não institui uma nova forma de construir significados, mas apenas maximiza o que já existe em potência no texto; considerando que a hiperleitura não é um processo novo de construção de sentidos no que concerne à cognição; considerando que o modo de navegação é esse novo que dá à hiperleitura o viço da novidade, o processo de formação de hiperleitores que se propõe aqui consiste no desenvolvimento de práticas que desenvolvam a navegabilidade *on line* e sua união às práticas tradicionais de formação de leitores. É nessa união que se afirma consistirem as práticas formadoras de hiperleitores.

Por tudo isto, pode-se afirmar com tranquilidade que este estudo revela a natureza da hiperleitura como um processo mediante o qual se dá a construção de sentidos no hipertexto, imbricando as habilidades cognitivas da leitura tradicional ao modo de navegação concernente ao hipertexto eletrônico, expõe o problema da formação do hiperleitor e sua necessidade

como instrumento garantidor do acesso de todos ao uso pleno das ferramentas hipertextuais e contradiz a tese da instituição de um novo modo de construir sentidos a partir do advento das TIC, configurando-se em uma contribuição para o debate acadêmico-científico em torno do assunto.

7. REFERÊNCIAS:

AARSETH, Espen J. **Non Linearity and Literary Theory**. In: LANDOW, George P (ed). **Hyper/Text/Theory**. Baltimore/USA: The Johns Hopkins University Press, 1995, p. 51-66.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação após Auschwitz**. Tradução de Wolfgang Leo Maar [S. l., s. n., 19--a]. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_educacao_apos_auschwitz.asp>. Acesso: 30 nov. 2004. Não paginado.

_____. **Teoria da Semicultura**. [S. l., s. n., 19--b]. Disponível em <<http://www.geocities.com.br/Paris/Rue/5214/tadorno.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2004. Não paginado.

ALAVA, Séraphin (org). **O Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2002.

ALVES, Maria Leila (coord) et alii. **Linguagem e linguagens**. São Paulo: FDE, 1993.

ANDERSON, Perry. **Pós Neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **As Origens da Pós-Modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Considerações sobre o marxismo ocidental: nas trilhas do materialismo histórico**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10ª edição. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

AZEREDO, José Carlos de (org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2002a.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora F. Bernardini et al. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002b.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002c.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARRETO, Raquel Goulart. **As novas tecnologias e implicações na formação do leitor-professor**. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 199-214.

BARROS, Adriana Azevedo Paes de. **Interdisciplinaridade: o pensado, o vivido: de sua necessidade às barreiras enfrentadas**. Revista Abceducatio. São Paulo: ano 5, nº 32, março/2004. Editora Criarp.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: entorno de Bakhtin**. 2ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. **Dialogismo, Polifonia e Enunciação**. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: entorno de Bakhtin**. 2ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2003, p. 1-10.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. **S/Z: uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac**. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. Organização de Ângela Paiva Dionísio & Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BERLO, David K. **O processo da Comunicação**. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. São Paulo: Objetiva, 2001.

BOLTER, Jay David. **Writing Space: the computer, hypertext and the history of writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do Leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1988.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso**. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: entorno de Bakhtin**. 2ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2003, p. 11-27.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **A análise do discurso: Leitura e Produção Textual.** In: SANTANA NETO, João Antônio de (org.). **Discursos e Análises: coletânea de trabalhos.** Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso: 11 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1998.

BROWN, Gillian & YULE, George. **Discourse Analysis.** Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. **Situated Cognition and the culture of learning.** *Educational Researcher*, Washington, DC, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./fev., 1989. Disponível em: <<http://www2.parc.com/ops/members/brown/papers/situatedlearning.html>>. Acesso: 29 mar. 2006.

BRUNNER, Cornelia; TALLY, William. **The new Media Literacy Handbook: an educator's guide to bringing new media into the classroom.** New York: Anchor Books, 1999.

CABRAL, Loni Grimm et al (Orgs). **Lingüística e ensino: Novas Tecnologias.** Blumenau: Nova Letra, 2001.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CASTELLS, Manuel. **The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring and the Urban-Regional Process.** Malden/Massachusetts: Blackwell, 2002.

_____. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A Sociedade em rede.** v. I. 8ª ed. rev. e ampl. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** São Paulo: Papyrus Editora, 2001.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa ente os séculos XIV e XVIII.** 2ª edição. Tradução de Maria del Priori. Brasília: Editora UNB, 1999.

_____. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Os desafios da Escrita.** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil, mito fundador e sociedade autoritária.** Coleção História do Povo Brasileiro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax.** 11th printing. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press, 1976.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão.** Série Princípios, 17. São Paulo: Ática, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura:** arte, conhecimento e vida. Série Nova Consciência. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COLOMER, Teresa. In: PEREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquín Ramos (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 1999, p. .

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler e, ensinar a aprender.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. **A leitura de hipertextos.** In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 1, 2005, Recife/PE. **Desafios lingüísticos, literários e pedagógicos:** Anais. Recife. UFPE, 2005. 1 CD-ROM. Não paginado.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CUNHA, Eneida Leal; SOUZA, Eneida Maria de. **Literatura Comparada: ensaios.** Salvador: EdUFBA, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Volume I. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DIJK, Teun Adrianus van. **Text and context:** explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. London: Longman, 1980.

DOCUMENTOS do Concílio Ecumênico Vaticano II (1962-1965). Organização geral de Lourenço Costa. Tradução da Tipografia Poliglota Vaticana. Série Documentos da Igreja. São Paulo: Paulus, 1997.

DOOLEY, Robert A.; LEVINSOHN, Stephen H. **Análise do Discurso: conceitos básicos em lingüística.** Tradução de Ruth Julieta da Silva e John White. Petrópolis: Vozes, 2003.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

EVANGELISTA, João E. **Crise do Marxismo e irracionalismo pós-moderno.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Editora Loyola, 1991.

FIORIN, José Luiz. **Polifonia textual e discursiva.** In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: entorno de Bakhtin.** 2ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2003, p. 29-36.

FRAWLEY, William. **Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional.** Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão e Comunicação.** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 9ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **A importância do ato de ler.** 45ª edição. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Coleção Leitura. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Coleção Leitura. 29ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luís Carlos de. **A questão de interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia.** São Paulo: Revista Educação e Sociedade, agosto/1996.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GILL, Stephen (ed.). **Gramsci, historical materialism and international relations.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOMES, Leny da Silva. **Literatura e Ensino de Literatura no 2º Grau**. Revista Leitura e Prática. São Paulo: Campinas/Unicamp/Mercado Aberto/ALB. Ano XIII. Nº 23. Jun, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Introdução à filosofia da práxis**. Tradução: Serafim Ferreira 2ª edição. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 6. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise**. Campinas: Papyrus, 1988.

GUIMARÃES, Juarez. **Democracia e Marxismo: crítica à razão liberal**. São Paulo: Xamã, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: T. A. Queiroz/EdUSP, 1985.

HILLIS, Ken. **Sensações digitais: espaço, identidade e corporificações na realidade virtual**. Tradução de Leila Mendes. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

HOLQUIST, Michael. **Dialogism: Bakhtin and his works**. 2nd edition. London/UK & New York/USA: Routledge, 2004.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do Capitalismo tardio**. Tradução de Maria Elisa Cevalco. 2ª edição. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. **Espaço e Imagem: Teoria do Pós-Moderno e outros ensaios**. Tradução e organização de Ana Lúcia Almeida Gazzola. 3ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

JOBIM, José Luis (org.). **Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

JONASSEN, David H. **Computers in the classroom: mindtools of critical thinking**. New Jersey: Prentice-Hall, 1996.

JONASSEN, David H.; ROHRER-MURPHY, Lucia. **Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments**. *Educational Technology Research and Development*, Columbia, MO, v. 47, n. 1, p. 61-79, 1999. Disponível em: <<http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/documents/activity.pdf>>. Acesso: 4 abr. 2006.

JOUVE, Vincent. **A Leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **A construção de sentido no hipertexto: demandas cognitivas e lingüísticas**. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 1, 2005, Recife/PE. **Desafios lingüísticos, literários e pedagógicos: Anais**. Recife. UFPE, 2005. 1 CD-ROM. Não paginado.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LANDOW, George P (ed). **Hyper/Text/Theory**. Baltimore/USA: The Johns Hopkins University Press, 1995.

LANDOW, George P. **Hypertext 2.0: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology**. Revised & amplified ed. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e Literatura: uma questão de Educação?** Campinas: Papyrus Editora, 2001.

LEÃO, Lúcia. **O Labirinto da Hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço**. 3ª edição. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LEONT'EV, Alexei Nikolsivevich. **Activity, Consciousness, and Personality**. Tradução de Marie J. Hall. 1978. [S. l., 2000]. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>>. Acesso: 20 fev. 2006. Não paginado.

_____. **Activity and Consciousness**. Progress Publishers, 1977. [S. l., 200-?]. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/lon1977.htm>>. Acesso: 20 fev. 2006. Não paginado.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. Lisboa: Edições 70, 1986.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 3ª edição. São Paulo: Loyola, 2000.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna.** Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologização do Currículo Escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2003.

_____. **Tecnologias Intelectuais e Educação: explicando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e currículo.** *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 401-416, jul./dez. 2004.

LOPES, Edward. **Discurso Literário e Dialogismo em Bakhtin.** In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: entorno de Bakhtin.** 2ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp, 2003, p. 63-81.

LUDKE, Menga e ANDRË, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth Fernandez de. **Novas Tecnologias e Currículo.** In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais.** 1ª reimpressão. Campinas: Papirus, 1997, p. 39-58.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O Hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula.** In: AZEREDO, José Carlos de (org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 87-111.

_____. **A coerência no hipertexto.** In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 185-207.

_____. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto.** Disponível em: <http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/discurso_cambio/17Marcus.pdf>. Acesso: 20 fev. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARIA, Luzia de. **Leitura & Colheita: livro, leitura e formação de leitores**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MARX, Karl Heinrich. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret Editora, 2004.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. **Procedimentos de Autoria Hipermídia em Rede de Computadores**: um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem em História. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2001.

_____. **Tecnologias para a colaboração**. *Revista da FAEEDBA*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 431-440, jul./dez. 2004.

MENDES, Maria Tereza Pessoa. Jorge; PEREIRA, Duarte José Vasconcelos da Costa. **Hipermedia e formação de professores**. [s.l.]: [s.n.], 1996. Disponível em: <http://www.buscalegis.ufsc.br/arquivos/Mendes-hipermedia_e_formacao_de_professores.html>. Acesso: 20 fev. 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo C. Castanheira & Sérgio Lessa. 1ª reimpressão. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 1ª reimpressão. Campinas: Papyrus, 1997.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **O ensino de Literatura Brasileira nas grandes escolas privadas de Ensino Médio de Salvador**: inadequações do modelo pedagógico vigente. Monografia (Especialização em Literatura Brasileira) – Centro de Pesquisa e Extensão da Universidade Católica do Salvador. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2002.

_____. **Novas tecnologias, educação e contemporaneidade**. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan./jun. 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas de discurso. 2ª Edição. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Discurso & Leitura**. 6ª Edição. Campinas: Unicamp, 2001.

- ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **A leitura e os leitores**. 2ª edição. Campinas: Pontes, 2003.
- PÁDUA, Elisabete M. M de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6ª ed. revista e ampliada. Campinas: Papirus, 2000.
- PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquín Ramos (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PFEIFFER, Cláudia Castellanos. **O Leitor no contexto escolar**. ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **A leitura e os leitores**. 2ª edição. Campinas: Pontes, 2003, p. 87-104.
- PINO, Dino del. **Espaço e Textualidade**: quarto estudos quase-semióticos. Porto Alegre: Mercado Aberto; São Leopoldo/RS: Editora Unisinos, 1998.
- RAMAL, Andréia Cecília. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- RÖSING, Tânia M. Kuchenbecker; RETTENMAIER, Miguel (org.). **Questões de Leitura**. Série Jornadas. Passo Fundo: UPF, 2003.
- SANDHOLTZ, Judith Haymore et al. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Tradução de Marcos Antônio G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTOS, Milton. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. 2ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.
- SCARDIMALIA, Marlene. **Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge**. In: SMITH, Barry; BEREITER, Carl (ed.). **Liberal education in a knowledge society**. Chicago: Open Court, 2002, p. 1-26. Disponível em: <<http://ikit.org/fulltext/2002CollectiveCog.pdf>>. Acesso: 18 jun. 2005.
- SERIÓT, Patrick. **Bakhtin no contexto**: diálogo de vozes e hibridação das línguas (o problema dos limites). In: ZANDWAIS, Ana (Org.). **Mikhail Bakhtin**: contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005, p. 59-72.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos**: Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- _____. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SNYDER, Ilana. **Hypertext: the electronic labyrinth**. New York: NYU Press, 1997.

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª edição. São Paulo: Ática, 2004, p. 18-29.

SPIRO, Rand J. et al. **Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill structured domains**. *Educational Technology*, s. l., p. 24-33, 1991. Disponível em: <http://phoenix.sce.fct.unl.pt/simposio/Rand_Spiro.htm>. Acesso: 27 fev. de 2006.

STOCK, Patricia Lambert. **The dialogic Curriculum: teaching and learning in a multicultural society**. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers/Heinemann, 2001.

SWINGWOOD, Alan. **Cultural Theory and the Problem of Modernity**. New York: Saint Martin's Press, 1998.

TEIXEIRA, Evilázio B. **Aventura Pós-moderna e sua sombra**. São Paulo: Paulus, 2005.

TOLDO, Claudia Sumpf (org.). **Questões de Lingüística**. Passo Fundo: UPF, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto et al. Organização de Michael Cole et al. 6ª edição. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luis Camargo. 2ª edição. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

XAVIER, Antônio Carlos. **Leitura, texto e hipertexto**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004, p. 170-180.

WANDELLI, Raquel. **Leituras do Hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar**. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC/Imprensa Oficial, 2003.

ZANDWAIS, Ana (Org.). **Mikhail Bakhtin: contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5ª edição. São Paulo: Ática, 2004.

8. ANEXOS:

Questionário da Pesquisa:

8ª _____

§ DADOS SÓCIO-ECONÔMICOS:

1. Quantos anos você tem?
 13 anos 14 anos 15 anos 16 anos 17 anos
2. Quando você começou a estudar no ISBA?
 antes da 1ª série na 1ª série na 2ª série
 na 3ª série na 4ª série
 na 5ª série na 6ª série na 7ª série na 8ª série
3. Você usa a internet para encontrar informações (dados) para trabalhos escolares de pesquisa?
 sim não
4. Os professores de outras disciplinas (exceto informática) costumam solicitar pesquisas na internet?
 sim não
5. Você acha que os professores deveriam usar mais a parceria com a Informática nos trabalhos escolares?
 sim não
6. Você costuma usar a internet (e-mail, msn, chat, etc) para fazer trabalhos escolares em dupla ou equipe sem que o grupo precise sempre se encontrar fisicamente?
 sim não
7. Quando você faz uma pesquisa na internet para a escola você
 copia integralmente a página que julga conter as informações pedidas pelo professor
 copia parcialmente a página que julga conter as informações pedidas pelo professor e completa com suas palavras.
 copia parcialmente a página que julga conter as informações pedidas pelo professor e completa com outra página da internet ou de livro que contenha informações pertinentes.
 monta um texto novo a partir de trechos de vários sites da internet

§ DADOS SOBRE A HABILIDADE DE NAVEGAÇÃO E A PRODUÇÃO DE HIPERLEITURA DOS ALUNOS

8. Usando a norma culta da língua portuguesa, você se considera um digitador...
 muito lento lento mediano rápido muito rápido
9. Usando a forma de escrever informal da internet (msn, chat, etc), o “internetês”, você se considera um digitador...
 muito lento lento mediano rápido muito rápido
10. Você consegue operar com mais de uma tela na internet ao mesmo tempo sem se confundir? sim não
11. Quanto à velocidade e precisão na busca de informações na internet, você considera que encontra o que deseja
 com muita demora com alguma demora rapidamente muito rapidamente

12. Você costuma “se perder” na internet procurando uma informação e frequentemente acaba se fixando em uma informação ou um site que não buscava quando iniciou a “pesquisa”?
() não () todas as vezes () uma em cada 2 vezes () uma em cada 3 vezes
13. Os programas que você já estudou em Informática ajudam a ler melhor a internet?
() sim () não
14. Você é capaz de ir abrindo as páginas da internet numa pesquisa ou leitura de qualquer tipo, mantendo-se no assunto desejado, sem se perder? () sim () não
15. Os programas que você já estudou nas aulas de Informática ajudam a produzir trabalhos escolares melhores e outros tipos de trabalho no computador? () sim () não
16. Você já ouviu falar sobre hipertexto na escola?
() sim, na aula de informática () sim, na aula de português () sim, nas aulas de informática e de português () não
17. Você já ouviu falar sobre hiperleitura na escola?
() sim, na aula de informática () sim, na aula de português () sim, nas aulas de informática e de português () não
18. Você já ouviu falar sobre hiperescrita ou ciberescrita na escola?
() sim, na aula de informática () sim, na aula de português () sim, nas aulas de informática e de português () não
19. As atividades de interpretação de texto também acontecem no laboratório de informática usando textos na internet?
() sim () não
20. Na disciplina Língua Portuguesa, você já analisou a estrutura dos textos da internet?
() sim () não
21. Quando você lê um texto na internet, os *links* dentro do corpo do texto
() ajudam a compreender e aprofundar o texto () oferecem “distrações” demais e atrapalham () são indiferentes
22. Nos sites de busca, você se perde e dificilmente entra o que busca na primeira tentativa?
() sim () não
23. Você costuma ler revistas e/ou jornais em formato tradicional (em papel)?
() sim () não
24. Você costuma ler revistas e/ou jornais em formato eletrônico (na internet)?
() sim () não
25. Como você prefere ler revistas e/ou jornais?
() em formato eletrônico () em formato tradicional
26. Excetuando-se as leituras obrigatórias da escola, você lê
() mais através da internet () mais em livros e revistas de papel () com igual frequência nos dois modos
27. você pesquisa na internet **sempre** em sites conhecidos?
() sim () não () quase sempre

Atenção:

Se necessário, você aceita participar de uma entrevista (procedimento de pesquisa em que o pesquisador faz perguntas abertas sobre o tema) através do *msn*? () sim () não
Caso aceite, cadastre-me em seu *msn* (santosnoanto@uol.com.br)

Roteiro da entrevista dos professores do DIE

1. Que dificuldades você identifica na prática de hiperleitura dos alunos?
2. Qual o motivo de não se usar a internet para gerenciar atividades pedagógicas?
3. Que tipo de relação se dá entre Informática e Língua Portuguesa?
4. Que tipo de relação se dá entre Informática e outras disciplinas?
5. Desde que momento os alunos começam a usar a internet?
6. A que você atribui as habilidades dos alunos no uso de msn, orkut, chat, etc?