



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PPG – PRO-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Obdália Santana Ferraz Silva

NOS LABIRINTOS DA WEB:

POSSIBILIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

NOS CENÁRIOS DIGITAIS

Salvador
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Obdália Santana Ferraz Silva

NOS LABIRINTOS DA WEB:

POSSIBILIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL
NOS CENÁRIOS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves

Salvador
2006

FICHA CATALOGRÁFICA – Biblioteca Central da UNEB
Bibliotecária : Jacira Almeida Mendes – CRB : 5/592

Silva, Obdália Santana Ferraz

Nos labirintos da web: possibilidades de leitura e produção textual nos cenários digitais / Obdália Santana Ferraz Silva. - Salvador, 2006.

211 f.

Contém referências e anexos.

Orientadora: Lynn Rosalina Gama Alves.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. 2006.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Sistemas hipertexto. 4. Professores - Formação.
5. Internet.

I. Alves, Lynn Rosalina Gama. II. Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação.

CDD: 372.4

Obdália Santana Ferraz Silva

Nos labirintos da WEB:

possibilidades de leitura e produção textual nos cenários digitais

Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira Maheu
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos dos Santos Xavier
Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris Vienne à Saint-Denis

Profa. Dra. Lynn Rosalina Gama Alves - Orientadora
Doutora em Educação e Comunicação pela Universidade Federal da Bahia

Salvador, 25 de maio 2006.

Agradecimentos: aos que ajudaram a tecer fios de sentidos

aos que me dizem terno adeus
sem que lhes saiba os nomes seus,
[...]
aos que, de bons, se babam: mestre!
inda se escrevo o que não preste,
[...]
aos que não sabem que eu existo,
até mesmo quando os assisto,
(C. D. de Andrade)

<http://br.geocities.com/edterrano/drummondpoet.htm>
<http://br.geocities.com/edterrano/drummondpoet.htm>

A Deus, minha força e proteção maior, sem a qual não seguiria em frente.

A Lynn Alves, muito mais que orientadora: amiga, companheira... meu fio de Ariadne, por ter me conduzido, de forma tão afetiva e prazerosa, pelos caminhos labirínticos da construção desse grande hipertexto, proporcionando-me sempre novos desafios. Meu incomensurável afeto e terna gratidão!

Ao meu esposo, José Carlos Ferraz, pelo muito que é na vida que compartilhamos, ajudando-me a concretizar meus sonhos.

À companheira Janine, pelo apoio e escuta sensível.

A todos da minha família, por compreenderem as minhas opções, ajudando-me a realizá-las, inclusive nas orações que os tornaram presentes, mesmo na distância física.

A Roberto Sidnei, por me ensinar sempre, desde a primeira graduação: proporcionou-me experiências afetivas de aprendizagem, convidando-me a soltar a imaginação, a viver a paixão e o risco para explorar novos caminhos.

A Antonio Carlos Xavier, pela afetividade, pela disponibilidade em servir e por ter ajudado a tornar mais consistentes minhas concepções sobre o hipertexto.

À professora Cristina D'ávila, cujas observações desde a apresentação do projeto, nas reuniões de linha, ajudaram-me a trilhar caminhos mais seguros.

A Antonilma Castro, amiga e co-orientadora, que, com tanto carinho e entusiasmo, compartilhou comigo dos momentos de ressignificação dessa minha escrita labiríntica.

“O que faz de um homem gênio não são suas novas idéias. É, sim, a idéia de que ele está dizendo algo ainda não dito”.

(Eugène Delacroix - Pintor francês)

[...] começa aqui meu desespero de escritor.[...]; como transmitir aos outros o infinito Aleph, que minha tímida memória mal e mal abarca? Os místicos, em transe semelhante, gastam os símbolos: para significar a divindade, um persa fala de um pássaro que, de algum modo, é todos os pássaros; Alanus de Insulis fala de uma esfera cujo centro está em todas as partes e a circunferência em nenhuma; Ezequiel fala de um anjo de quatro asas que, ao mesmo tempo, se dirige ao Oriente e ao Ocidente, ao Norte e ao Sul. (Não é em vão que rememoro essas inconcebíveis analogias; alguma relação elas têm com o Aleph.)

(Jorge Luis Borges, 1997)

RESUMO

Este estudo parte da concepção de linguagem como atividade constitutiva, coletiva, histórica e social, através da qual o homem se reconhece como tal, compreende o mundo e nele se move; é uma atividade interativa que se dá no jogo complexo da subjetividade e que se insere no extralingüístico, em virtude da produção de sentidos. Portanto, os sujeitos se apropriam da linguagem socialmente, não sendo possível, pensá-los desvinculados do contexto sociocultural. Assim, concebendo as mudanças na interface da escrita, proporcionadas pelas tecnologias digitais, e o leitor e produtor de textos como alguém que diz algo, de um determinado lugar da sociedade, com uma intencionalidade, pretende-se, nesta pesquisa, discutir a atitude do graduando de Letras, diante das várias possibilidades de leitura e escrita proporcionadas pela Web. Deste modo, esta pesquisa insere-se no âmbito dos questionamentos e reflexões acerca da(s) forma(s) de influência da Internet e sua contribuição na leitura e produção textual, no contexto de formação universitária, considerando que as inovações tecnológicas têm modificado o cotidiano das pessoas, colocando os sujeitos do conhecimento – educadores e educandos – frente a inúmeros desafios. Neste sentido, este estudo teve como objetivo geral refletir sobre como se configura o uso do hipertexto digital, pelos graduandos de Letras, para fins de pesquisa, visando à produção de textos acadêmicos. Como objetivos específicos, buscou-se: resgatar a história de leitores/autores dos sujeitos envolvidos na pesquisa e traçar o perfil dos sujeitos como leitores. Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa, de abordagem etnográfica, na qual pesquisador e sujeitos da pesquisa estão implicados numa relação dialética, visando a compreensão do fenômeno como ele se mostra. Pretende-se, assim, uma compartilhada produção de conhecimento, na qual serão criadas estratégias que sejam capazes de apreender como os sujeitos históricos se relacionam com a leitura e produção textual na Internet, como constroem essas práticas no cotidiano e como extraem desse processo um conhecimento novo.

Palavras-chave: Leitura – Produção de texto – Hipertexto digital – Formação de professor

ABSTRACT

This study is based on the conception of language as a constitutive, collective, historical and social activity, through which man recognizes himself, understands the world and moves on it. So, language is seen as an interactive activity that takes place in the complex game of subjectivity and that inserts itself in the extra linguistic area, due to the production of senses. Thus, the subjects only make their appropriation of language socially, since it is impossible to think of them out of the cultural and social context. Considering the changes in the interface of writing caused by the digital technologies and the reader and text producer as someone who says something from a certain place in society, with a certain intentionality, this research intends to discuss the attitude of the student in a Letters Course, face to the several possibilities of reading and writing brought by the web. Therefore, this research is inserted in the sphere of questionings and reflections about the ways the internet can influence and contribute to reading and writing in University formation, considering that the technological innovations have been changing people's daily life, presenting a great number of challenges to the knowledge subjects, educators and students. So, this study has as its general objective to reflect about the use of the digital hypertext by Letters students, as a source for research in the academic context; As specific objectives, the study has the aim of tracing the reader/ author history of the subjects involved and to draw the profile of these subjects as readers. This is a qualitative research, with an ethnographic approach, in which researcher and research subjects are implicated in a dialectical relation, with the intention to comprehend the phenomenon as it shows itself. In that way, the intended goal was to obtain a shared production of knowledge, in which strategies were created to make possible the apprehension of how the historical subjects deal with hipertextual reading and writing over the internet, how they built up these practices in a daily basis and how they extracted new knowledge from this process.

Key-words: Reading – Text production – Digital hypertext – Teachers' formation

LISTA DE FIGURAS/ TABELAS/ QUADROS/ GRÁFICOS

Figura 1: A teia e as mãos.....	56
Figura 2: Memory Expander.....	71
Figura 3: Computador em rede.....	73
Figura 4: Palácio de Knossos.....	73
Figura 5: Links e conexões.....	74
Figura 6: Tela inicial do Moodle.....	76
Figura 7: Fractal.....	76
Figura 8: Tecnologia digital.....	86
Quadro 1: Tela inicial do curso de extensão.....	100
Tabela 1: Aplicação da Matriz de análise “Práticas de leitura e escrita na Internet”.....	129
Quadro 2: Introdução ao fórum “Práticas de Leitura e escrita na Internet”	129
Gráfico 1: Demonstrativo do mapeamento das intervenções no fórum.....	147
Gráfico 2: Perfil dos sujeitos leitores.....	148
Quadro 3: Introdução ao chat “Plágio: um desafio a ser superado”.....	154
Gráfico 3: Postura dos sujeitos em relação ao plágio.....	164
Quadro 4: Sumário elucidativo da proposta de escrita colaborativa.....	167
Quadro 5: Introdução à proposta de texto individual no diário.....	179

SUMÁRIO

Adentrando o labirinto para iniciar o tecer dos fios.....	11
---	----

CAPÍTULO I

1. Leitura: tecendo sentidos

1.1. Repensando a concepção de leitura e leitor: reconfigurações e novos olhares.....	20
1.2. Co-autoria do texto escrito: a voz e a vez do leitor.....	29
1.3. Estratégias de compreensão leitora: uma leitura do ato de ler.....	33

2. Tecendo os fios textuais

2.1. Texto: rede de relações e funções.....	37
2.2. Texto, contexto e (inter) textualidade: uma combinação de fios enredados.....	43
2.3. A interface leitura e produção textual no espaço escolar.....	46
2.4. Escrita: limites e possibilidades.....	52

CAPÍTULO II

3. Hipertexto: uma outra textualidade

3.1. Hipertexto: das experimentações literárias ao conceito do digital.....	58
3.2. Por uma nova dinâmica da leitura e escrita: da linearidade ao labirinto hipertextual.....	67
3.3. Tecendo os fios das experiências de leitura e escrita dos professores de língua portuguesa	
3.3.1. No princípio era... a univocidade da palavra.....	80
3.3.2. Desafios frente a uma outra textualidade.....	86

CAPÍTULO III

O fio condutor metodológico

1. O método do tecer.....	96
2. Os sujeitos e o tear.....	100

3. A análise os fios tecidos.....	101
4. As interfaces e suas tessituras.....	102

CAPÍTULO IV

1. A tessitura de sentidos: entrelaçando teoria e prática	
1.1. Tecendo por entrelinhas do dito/escrito.....	108
1.2. Folheando e desfolhando as folhas escritas	113
1.3. O perfil do leitor que tece/interage por entre as malhas da rede.....	124
1.3.1. O arremate da tessitura: traçando perfis.....	149
1.4. Plágio no universo acadêmico: a negação da autoria.....	155
1.5. Co-autoria: o diálogo com o sentido do outro.....	167
1.5.1. O tecer coletivo: torre de Babel ou colcha de retalhos?.....	174
1.6. A constituição da autoria: um exercício de autonomia e consciência do outro.....	177

CAPÍTULO V

V. Fios inconclusos: “nunca está pronta a nossa edição convincente”.....	187
--	-----

REFERÊNCIAS.....	193
ANEXOS.....	204

Adentrando o labirinto para iniciar o tecer dos fios...

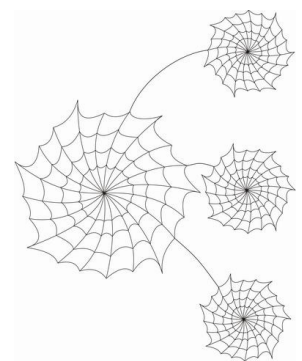
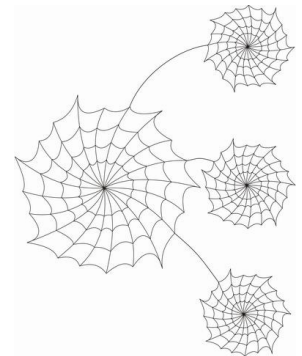
[...] e começo aqui e meço aqui este começo e remeço e arremesso e aqui me meço: quando se vive sob a espécie da viagem o que importa não é a viagem mas o começo [...] por isso meço por isso começo a escrever [...] (CAMPOS, 1984, s.p.).

O desejo que deu origem e motivou este estudo antecedeu o projeto do Mestrado, pois vem de um tempo marcado pela experiência prática com leitura e escrita, já nos primeiros anos, como professora do Ensino Médio. Um tempo que não pode ser pontuado pelo relógio, porque foi o tempo dos sentimentos e desejos, marcado pelo coração e pelas viagens da alma.

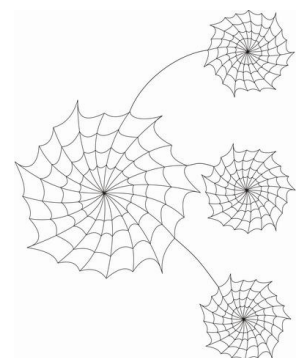
Um tempo inacabado, não linear, porque era sempre reinventado a cada ano letivo, quando precisava lidar com novas turmas e novos desafios quanto ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita para adolescentes e jovens, muitos dos quais desencantados com relação a essas práticas tão livrescas, tão distantes da sua realidade e, portanto, sem o sabor de que fala Rubem Alves, quando utiliza a metáfora que orienta o professor a fazer da cozinha a “antecâmara da sala de aula”, aprendendo das cozinheiras que transformam a cozinha num lugar onde se aprende a vida, lugar dos risos...

Pode parecer muito filosófico ao leitor essa forma de falar de leitura e escrita, mas feliz mesmo é aquele que, ao se debruçar sobre qualquer tarefa, se reencontra com prazer, se reconhece como aquele que gosta de ser. Saber o que se é e o que se deseja ser: quanto sabor há nisso! E por que não ser assim também com a leitura e escrita na sala de aula?

Esse foi o “combustível” que contribuiu para a continuidade de uma longa caminhada, durante doze anos no Ensino Médio, persistindo sempre num objetivo: abrir espaços



“A arte de produzir fome”.
Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em 02 mar. 2006.

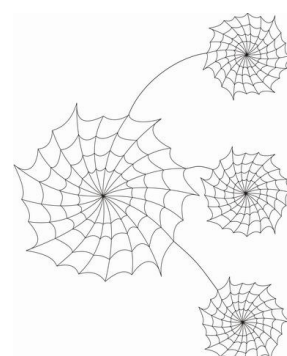
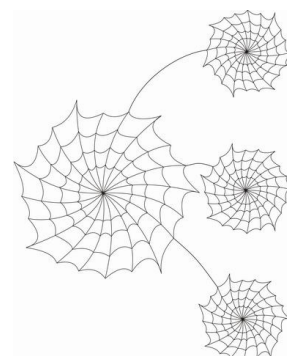
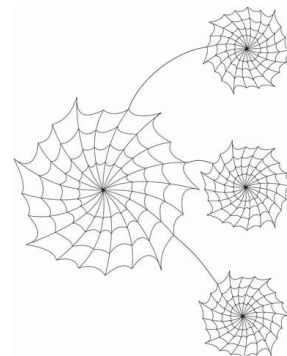


na sala de aula para a expressão, criatividade e autonomia, por acreditar que a leitura e a escrita podem e devem começar na escola, mas não podem esgotar o seu poder de sedução nos estreitos círculos dessa instituição. Daí que, como professora ou coordenadora pedagógica, procurava concretizar sonhos e desejos através dos projetos de leitura e escrita que se realizavam em parceria quase tão-somente com os alunos – porque era muito difícil contar com colegas de trabalho e direção.

A realização desses projetos tinha o intento de esgarçar os limites de uma prática fundada unicamente no livro didático; era a oportunidade de partilha da experiência criadora com os alunos e uns poucos professores que aceitavam o desafio; de abrir-se a uma práxis de superação inquietante. Foram momentos de algumas apostas e esperanças, mas também marcados por desacertos, desencontros, solidão, porque, para muitos colegas, inclusive professores de língua materna, tentar transformar a visão maniqueísta de leitura e escrita, já consolidada no ensino fundamental, era “perda de tempo”.

Mas a caminhada continuou no curso de Letras, atuando como aluna ou como monitora em projetos de extensão de leitura e escrita. A partir daí, surgiu a oportunidade de intensificar a reflexão e a ação iniciadas outrora. Nesse tempo, veio a calhar o convite da professora Antonilma, hoje colega, para soltar a imaginação, viver a paixão e o risco para explorar novos caminhos de leitura e escrita, através de projetos realizados pelo Núcleo de Leitura (NUCLEI), do Campus XIV – UNEB, espaço de encontro entre aqueles que acreditam na sedução da leitura.

No presente, como professora universitária do curso de Letras do Campus XIV – UNEB – outro nível, bem verdade –, as mesmas dificuldades vividas no Ensino Médio; outros desafios, que fazem lembrar aquela terceira margem do rio de Guimarães Rosa: “essa água, que não pára, de longas beiras:



e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio". Nesse movimento, o encontro com graduandos de Letras. A experiência cotidiana foi revelando que muitos deles ainda se desvaneciam diante das propostas de leitura e produção de texto e, quando desafiados a produzir, lançavam mão da cópia, da repetição do dizer do outro, isto é, do autor.

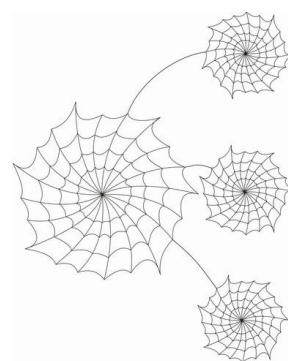
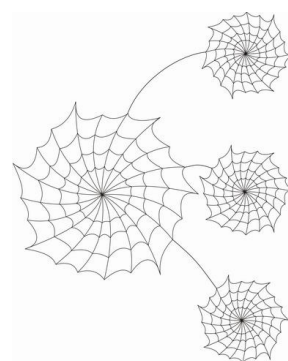
Recentemente, ao receber artigos de alguns alunos, contendo páginas extraídas da Internet, e sem nenhuma referência ao autor ou ao site de onde foram captadas, houve primeiro a indignação, depois a inquietação e – trazendo mais uma metáfora de Rubem Alves – “a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado”.

Não restava dúvida da necessidade urgente de, como professora de Língua Portuguesa, voltar o olhar para um problema, já existente na cultura do impresso, mas que se intensificava com os textos digitais: a cópia de textos disponíveis na Web, os chamados hipertextos, pelos quais, cada vez mais, os alunos navegam à busca de textos para produção – ou, para bem dizer, plagiar, reproduzir idéias – de trabalhos acadêmicos.

A partir daí, emergiu a inquietação, o desejo de mergulhar nesse novo espaço, o ciberespaço, para compreender como se configuram a leitura e a escrita dos graduandos de Letras a partir dos hipertextos digitais.

Vale lembrar outra metáfora de Rubem Alves, no texto já referido anteriormente: “é a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Pensamento nasce do afeto; nasce da fome. Afeto, do latim “affetare”, quer dizer “ir atrás”. Aqui começou a busca, o “correr atrás” do objeto sonhado. Professor Marcuschi, no seu artigo sobre hipertexto, foi o que mostrou a chave que abriria a primeira de tantas portas para adentrar o mundo do objeto a ser perscrutado. Assim, iniciaram-se as leituras; surgiu o esboço de um projeto, a inscrição no mestrado, a prova escrita, a entrevista... a

“A Terceira Margem do Rio”.
Disponível em:
http://www.releituras.com/guimarosa_margem.asp. Acesso em 24 mar 2006.



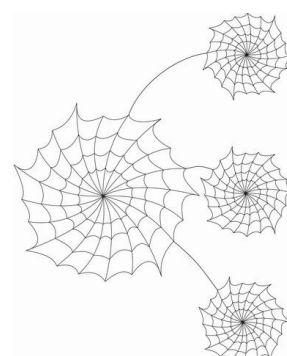
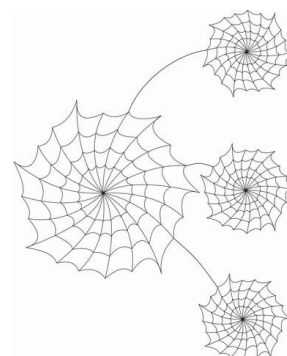
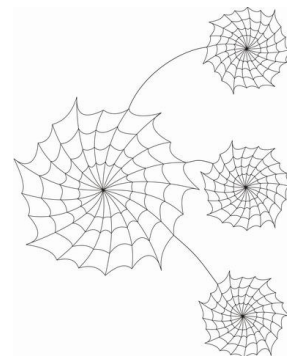
“O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula”. Disponível em:
http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v4n1/f_marcuschi.pdf. Acesso em 19 ago. 2003.

espera... a interminável espera! E a concretização do desejo que se tornou realidade: a pesquisa. Eis a pesquisa!

Esta pesquisa se insere no âmbito dos questionamentos e reflexões acerca da(s) forma(s) de influência e contribuição do hipertexto digital na leitura e produção textual, no contexto de formação universitária. Para tanto, necessário se faz considerar a nova textualidade que se anuncia através dos computadores e das redes, e que se concretiza pelo toque do mouse, exigindo do leitor novas estratégias de leitura e escrita que possam dinamizar a sua relação com o texto, instaurando, assim, um espaço de produção significativo e não-linear.

Entende-se que a produção de textos é um meio pelo qual os membros da comunidade acadêmica engajam-se nos processos de construção de conhecimento e interação social e que no universo acadêmico há uma demanda intensa de pesquisa na Internet. Nesse percurso, o aluno se depara com um outro paradigma textual que convida a percorrer um mundo de significações, o qual transcende o próprio espaço verbal para multiplicar as referências e organizar percursos interativos. Neste sentido, faz-se necessária a reflexão sobre as práticas de leitura e escrita dos graduandos de Letras, a partir dos hipertextos digitais, tomando como ponto de partida a dificuldade de ler e produzir textos, revelada por estes sujeitos, no que se refere à seleção, avaliação e reelaboração de informações para a construção de conhecimentos.

Vivenciam-se situações em que o aluno, ao ser desafiado a produzir, busca constantemente auxílio nos textos digitais, tomando-os como fonte de pesquisa. No entanto, percebe-se que não assumem uma postura de co-autores, visto que sentem dificuldades de transformar a informação pesquisada no hipertexto digital num componente de um texto autêntico, bem como de selecionar, avaliar criticamente e utilizar os conteúdos pesquisados, evitando o plágio. A leitura e a produção de texto, a partir do hipertexto digital, possuem



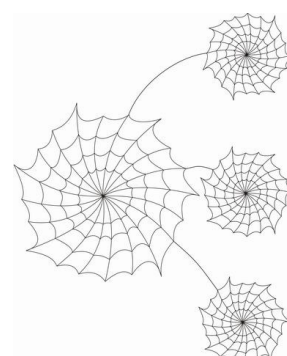
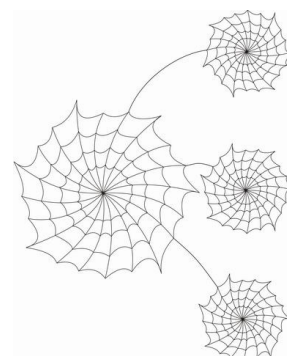
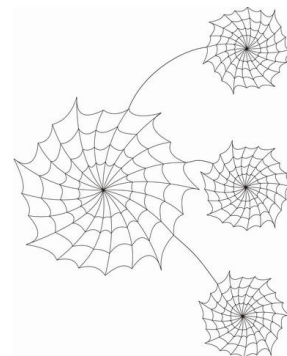
uma dinâmica que traz no seu bojo a necessidade de efetuar escolhas, estas sendo instituintes do processo criador.

Nesta perspectiva, este estudo teve como objetivo geral refletir sobre como se configura o uso do hipertexto digital, pelos graduandos de Letras, para fins de pesquisa, visando à produção de textos acadêmicos. Como objetivos específicos, buscou-se: resgatar a história de leitores/autores dos sujeitos envolvidos na pesquisa e traçar o perfil dos sujeitos como leitores.

Entendeu-se relevante o resgate da história desses sujeitos, para que se pudesse compreender melhor suas dificuldades e avanços, com relação a essas práticas, bem como a relação atual que têm com a leitura e escrita a partir dos hipertextos digitais, para pesquisa com vistas à construção de textos acadêmicos.

Para atender tais objetivos, esta pesquisa foi concretizada através de um curso de extensão semi-presencial, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), denominado Moodle, instalado no servidor da UNEB. Tentou-se, através das atividades propostas e possibilitadas pelas interfaces, do referido AVA, além da observação constante e da entrevista semi-aberta, responder às seguintes questões:

- Com que freqüência os graduandos de Letras têm utilizado o hipertexto digital como fonte de pesquisa para auxílio à produção de textos acadêmicos?
- O uso do hipertexto digital pelos graduando de Letras tem influenciado sua leitura e produção de textos, em termos de construção de idéias, co-autoria e organização textual?
- Como o hipertexto digital tem sido utilizado pelos graduandos de Letras no auxílio à leitura e produção de textos?

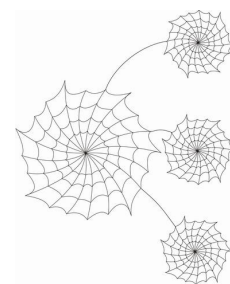


Procurou-se compreender, portanto, através de uma pesquisa de campo, de abordagem etnográfica, como estes processos, desenvolvidos pelos sujeitos da pesquisa, na interação com os ambientes hipertextuais, os quais geram uma aprendizagem mediada por tecnologias, produzem um sujeito cognitivo-criativo e os fazem chegar à construção do conhecimento, engendrando abertura de novos possíveis.

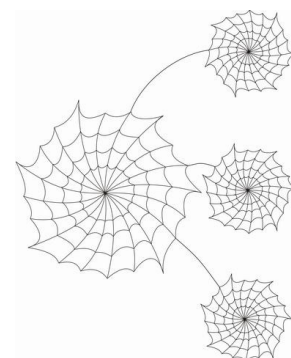
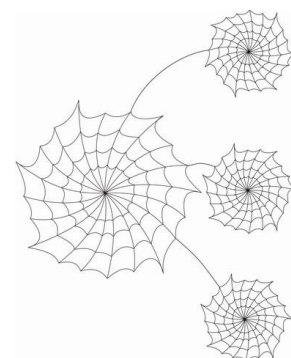
Os **resultados** do trabalho aqui descrito revelaram como se configura o uso dos hipertextos digitais por parte dos sujeitos envolvidos, para construção de textos acadêmicos, as dificuldades e avanços obtidos por eles ao realizarem estas práticas no contexto digital, considerando que este é um desafio a ser enfrentado pela educação, dada a necessidade de se preparar esta nova geração, que precisa aprender a se apropriar do conhecimento disponível na Internet de forma seletiva, transformando-o em saber útil, tanto para o uso individual como para o coletivo.

Acredita-se que este pensamento deve ser vivenciado no contexto acadêmico, em especial, no curso de Letras, haja vista a necessidade de se formar professores de língua materna que se autorizem, isto é, que tenham condições de produzir conhecimentos dentro de sua área e não apenas reproduzir os papéis que lhe são atribuídos. Desta forma, para melhor compreensão do leitor, ao trilhar esse labirinto de idéias, o estudo foi desenvolvido tomando-se por base a estrutura que segue, podendo o leitor dar-se o prazer de navegar por outros caminhos que, na tessitura das palavras, vão sendo sugeridos.

No primeiro capítulo, apresentam-se as concepções de leitura e leitor veiculadas no contexto escolar e no contexto da sociedade atual, considerando o sujeito-leitor com co-autor do texto escrito, e a palavra como um território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2004). Trata-se aqui também sobre a



Ver p. 106 -184.



importância das estratégias ativadas pelo leitor ao explorar um texto.

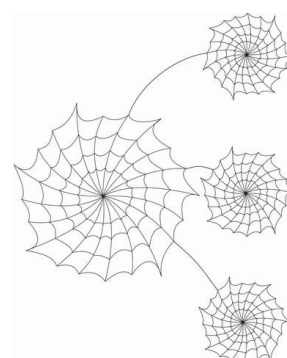
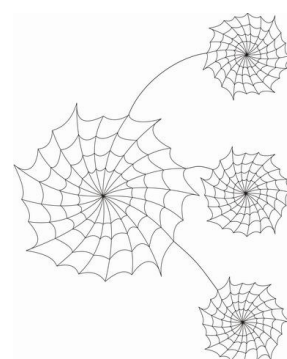
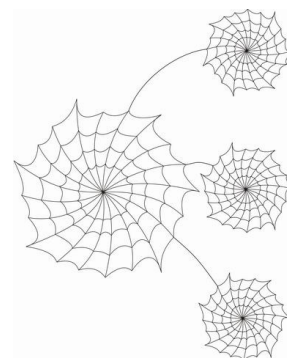
Discute-se, ainda neste capítulo, sobre o texto como estrutura inacabada, rede de relações e funções, em cujo espaço leitor e autor, ao produzirem sentidos, confrontam-se, no tecer da trama; texto como palavras do outro, carregadas de expressões próprias, tom avaliativo próprio, mas que, ao serem lidas, são assimiladas, retrabalhadas e reacentuadas.

No segundo capítulo discute-se sobre um texto não mais distribuído linearmente na superfície da página, mas do hipertexto digital, não-linear, volátil, topográfico, fragmentário, de acessibilidade ilimitada, multissemiótico e interativo. Discute-se, também, sobre a formação do professor de Língua Portuguesa para lidar com essa outra forma de ler e escrever, com o advento de um texto escrito, imagético e sonoro; uma escritura que propõe uma redefinição dos limites entre autor e leitor, uma vez que este, ao decidir caminhos a serem seguidos, ao escolher links, ao construir diferentes trilhas, as quais estarão eivadas de subjetividade, torna-se co-autor do hipertexto.

O terceiro capítulo trata do percurso metodológico, do método ao procedimento, a fim de orientar o leitor deste texto quanto ao paradigma no qual a pesquisa se insere, os sujeitos imbricados nesse tecer de fios e o *locus* - o tear.

A metodologia apresentada aqui, como já foi comentado anteriormente, se constituiu de pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, cujo *locus* foi um curso de extensão semi-presencial, realizado no Moodle, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o qual possibilitou atividades de produção de texto e discussão de temas através das interfaces: fóruns, chats, diários e wiki, interface onde se realizou a escrita colaborativa.

No quarto capítulo, faz-se uma análise dos muitos fios de sentidos que foram tecidos com os sujeitos e entre eles

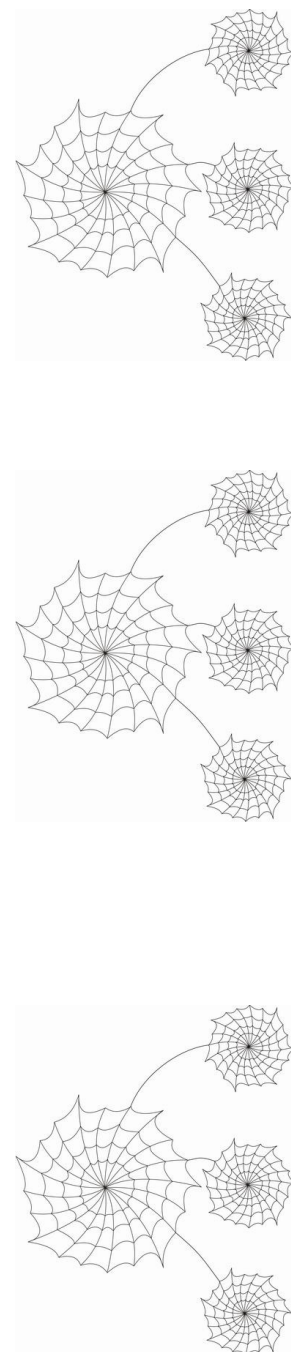


próprios, considerando a mediação possibilitada pelas tecnologias digitais. Nesta análise, foi apresentado o Moodle, AVA instalado no servidor da Uneb, onde se desenvolveram as atividades do curso; destacam-se o fórum de aprendizagem, cuja discussão se deu em torno da leitura e escrita a partir dos hipertextos digitais; o *chat* pedagógico, que tratou da questão do plágio, a partir do hipertexto digital; o diário que propiciou produções individuais e o texto em co-autoria construído na interface Wiki que, mesmo sendo da primeira geração de EAD, possibilitou, nessa versão mais recente do Moodle, a inserção de links no texto.

O quinto capítulo traz as considerações sobre todo o processo vivenciado, deixando os fios ainda inconclusos, a fim de que sejam tecidos infinitamente por tantos quantos sejam os leitores deste texto, visto que tratar de texto/hipertexto é falar de um processo de leitura e escrita em permanente construção e mudança, provocando, a cada instante, profundos questionamentos.

Enfim, neste espaço, reflete-se sobre a necessidade de compreensão, por parte dos professores, desses mecanismos potencializadores de práticas de leitura e produção textual; sobre a urgência dos professores de Língua Portuguesa se inserirem nessas práticas, compartilhadas no hipertexto, trazendo para o âmago de seus projetos de leitura e escrita a percepção de que ler e escrever são atividades dinâmicas, constituídas por um conjunto de saberes e de condições de ordem individual e social.

As últimas páginas, as das referências, foram aqui consideradas como links, os quais apontam caminhos para que o leitor possa mergulhar em outras leituras, as quais, num movimento hipertextual, poderão conduzir a infinitas outras leituras, a fim de elaborarem saberes acerca da construção de sentidos e de conhecimentos no/sobre o espaço digital. Assim, convida-se o leitor deste texto a mergulhar no oceano de



leituras propostas, cuja escritura intertextual poderá despertar o desejo para o tecer de outros fios, de inumeráveis fios, a serem entrelaçados pelo prazer e pela necessidade de ler.

O formato hipertextual desta dissertação foi inspirado no livro Educação na Cibercultura: Hipertextualidade, Leitura, Escrita e Aprendizagem”, de Andrea Ramal

CAPÍTULO I

1. Leitura: tecendo sentidos

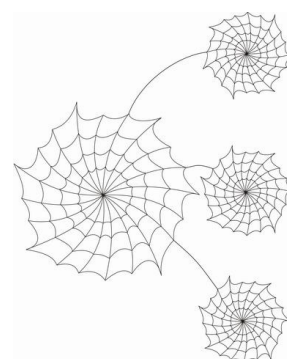
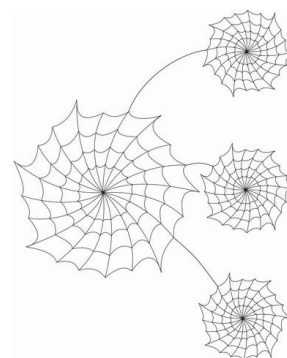
1.1. Repensando a concepção de leitura e leitor: reconfigurações e novos olhares

De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?

Do poema “De quem é o olhar”, de Fernando Pessoa. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/JPOESIA/fpessoa111.html>. Acesso em 17 ABR. 2006.

A aprendizagem da leitura sempre foi considerada como condição de ascensão social e cultural, de resgate da cidadania, visto ser por meio dela que o sujeito-leitor reflete, atua e interage com o mundo. Porém, estudiosos da língua (GERALDI, 1994; 1997; 2002; SILVA, 2000; 2003; ZILBERMAN, 1999; KLEIMAN, 1995; 1999; 2000a; 2000b; KATO, 2002, entre outros) sempre têm discutido criticamente sobre os problemas com o aprendizado da leitura e a formação do leitor crítico, do ensino fundamental ao médio – incluindo aí também os do ensino superior –, uma vez que muitos alunos, ao concluírem esses níveis de ensino, não apresentam habilidades e competência lingüística que atendam, de modo eficaz, aos requisitos básicos e necessários à leitura. Este fato tem causado inquietações e buscas de práticas pedagógicas que possibilitem, pelo menos, reduzir as falhas manifestadas no ensino-aprendizagem da leitura, bem como tem dado ênfase à inevitabilidade de se redimensionar o estudo da linguagem na escola.

Tais falhas, acredita-se, estão relacionadas à concepção de leitura, leitor e texto veiculada pela escola, cujas práticas leitoras têm contemplado o texto apenas na sua dimensão cognitiva, e escolarizada, em que “o aluno-leitor é uma ilha



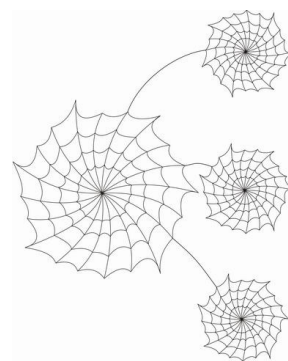
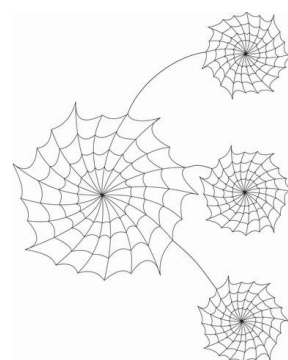
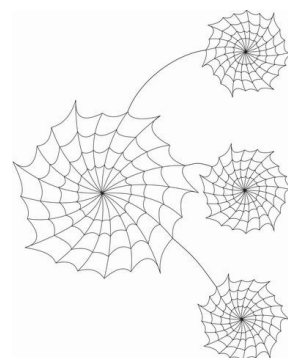
cercada de textos fragmentados por todos os lados. As solicitações de leitura são tantas e tão dispersas [...] acabando por frustrar as interações significativas do leitor com os textos” (SILVA, 2000, p. 24), dando pouca ou nenhuma ênfase à leitura como um ato social, como um processo de interação, de diálogo entre leitor e autor, os quais sempre procuram atender aos objetivos e necessidade determinadas socialmente.

A concepção de leitura na escola quase sempre esteve ligada à decifração dos signos impressos, em detrimento da leitura que produz sentido, que proporciona ao sujeito-leitor um entendimento do mundo no qual ele está inserido.

Num primeiro momento, as habilidades de escrever e ler foram aprendidas praticando-se a ligação de sinais, em geral para formar um nome. [...] O estudante tinha de aprender a escrever seguindo convenções que também lhe permitiram ler (MANGUEL, 1997, p. 210).

Os estudos de Kato (2002) trazem informações de que a concepção de leitura sofreu variações ao longo dos anos, acompanhando o desenvolvimento da Lingüística. Por exemplo, a teoria estruturalista traz uma compreensão de leitura que se embasa na decodificação sonora da palavra escrita, isto é, a priorização da leitura oral da palavra. Paulatinamente, reconhece-se que o leitor identifica a palavra em virtude de seu conhecimento lexical. Assim, ele passa a ser reconhecido como “antecipador da palavra que vai ler” (2002, p. 61).

A partir da teoria lingüística gerativista, começou-se a considerar que o contexto sentencial/lingüístico em que a palavra ocorre é relevante para sua identificação. Porém, observou-se que não somente o contexto sentencial imediato era eficaz, no sentido de contribuir com o leitor no levantamento de hipóteses e servir de base para a construção do sentido. Compreendeu-se, então, que as antecipações, a busca de informações no texto, o estabelecimento de relações



entre o que diz o texto e o(s) contexto(s) são procedimentos possibilitados não somente pelos dados lingüísticos, mas pelo conhecimento prévio do leitor sobre o assunto veiculado no texto, ou pelas informações extratextuais advindas de estruturas cognitivas ou **esquemas**.

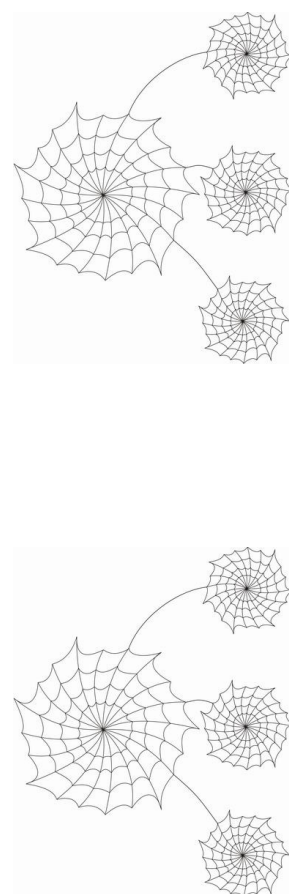
Tendo em vista o surgimento da pragmática, o escopo da leitura foi ampliado para além da frase, incluindo o autor na relação interativa leitor-texto. A leitura constitui-se, então, na busca pelo leitor do que o autor quis dizer, de seus propósitos ao fazer as afirmações constantes do texto.

Não obstante as diferentes concepções do ato de ler, creditadas às diversas correntes lingüísticas, a concepção simplista – da codificação/decodificação de sinais – sempre encontrou espaço na escola, na qual a prática da leitura está relacionada a uma tarefa a ser cumprida. Fora da escola, a leitura ultrapassa o passar os olhos nas páginas, de forma linear, pois o sujeito-leitor, movido pelo desejo e pela curiosidade, vai além da visualização, permitindo-se a uma aventura no desconhecido e explorável espaço do texto.

Desse modo, trabalhando a visão de texto, analisado apenas pela sua estrutura gramatical ou como “um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto” (KLEIMAN, 2000a, p. 18), a instituição de ensino, da educação fundamental à universidade, parece ainda contribuir, de modo incisivo, para um distanciamento entre o que ela propõe e o que dela se espera, em termos de ensino-aprendizagem da leitura, já que, apesar das transformações sofridas, em virtude do desenvolvimento e avanços tecnológicos, a escola mantém, com poucas exceções, os processos de ensino-aprendizagem de outrora.

Levando-se em conta as causas e conseqüências resultantes da questão mencionada, é pertinente que se inicie a discussão da concepção de linguagem, leitura e leitor na

A palavra é aqui usada no sentido dado por Kleiman: “conhecimento parcial que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura [...] também nos permite economia e seletividade na codificação de nossas experiências, isto é, no uso das palavras com as quais tentamos descrever para outros as nossas experiências” (2002, p. 23)



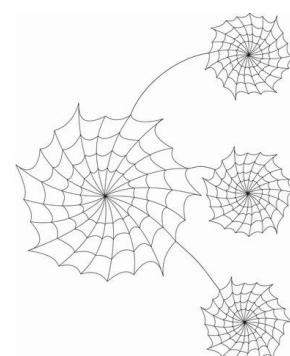
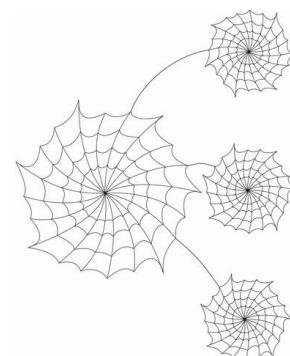
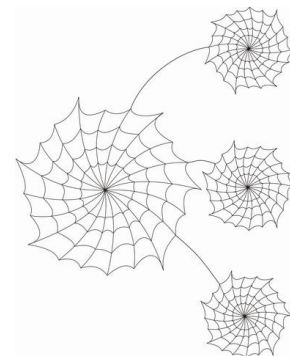
escola, a partir da perspectiva proposta por Moraes, com base no interacionismo, que considera a relação sujeito-objeto como viva, ativa e aberta, em que um vai modificando o outro e ambos se modificam. Pautou-se, portanto, nas seguintes abordagens:

Construtivista porque compreende o conhecimento como algo que está sempre em processo de construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo, a experiência do sujeito sobre o objeto, sua transformação em um sujeito ativo em processo de permanente construção. [...] *Sociocultural* porque compreende que o “ser” se faz na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social com base no contato do indivíduo com a sua realidade, com os outros, incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento [...]

Transcendente porque significa a tentativa de ir mais além, ultrapassar-se, superar-se, entrar em comunhão com a totalidade indivisível, compreender-se como parte integrante do universo, onde todas as coisas se tocam entre si, como seres independentes e inseparáveis de um Todo Cósmico que nos leva a compreender que somos andarilhos nessa jornada, numa caminhada individual e, ao mesmo tempo, coletivos (1997, p. 25-26).

Em se tratando da temática em questão, é preciso que se enfatize, das abordagens citadas, as contribuições da abordagem sociocultural, a qual considera que o desenvolvimento das capacidades lingüística, cognitiva e discursiva é indispensável para que qualquer indivíduo possa ter, em diferentes instâncias, uma plena participação social como cidadão. A linguagem, nesse sentido, é vista como possibilitadora do intercâmbio social entre indivíduos que compartilham do sistema de signos representativos da realidade (VYGOTSKY, 1993).

O papel da linguagem na comunicação e na formação da consciência exerce influência decisiva na investigação de Vygotsky (1993), para quem o conhecimento é construído nas e pelas relações sociais que se estabelecem entre os homens e destes com o conhecimento já elaborado historicamente.

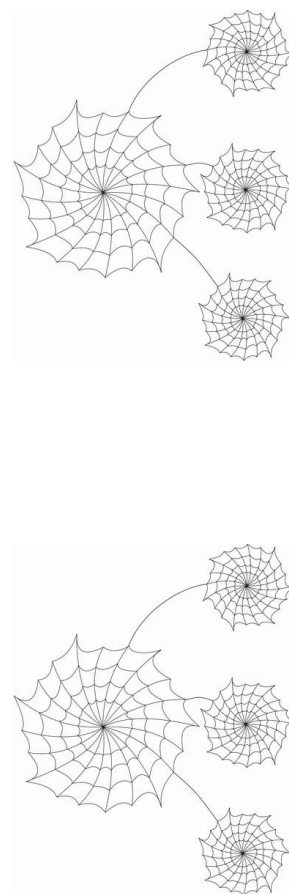


Nesta perspectiva, a atividade de leitura passa a ser entendida, a partir da concepção sociocultural, como interação que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento, no âmbito social e histórico.

Vygotsky (1993) explica a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, referente à distância entre os dois níveis de desenvolvimento: O real ou efetivo, composto pelo conjunto de informações já alcançadas pela criança, e o potencial, definido pelos problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de um mediador. A aprendizagem cria, portanto, essa zona de desenvolvimento proximal, à medida que ativa os processos de desenvolvimento, conduzindo a criança a interagir com pessoas em seu ambiente e a internalizar o conhecimento – valores, significados, regras – disponível em seu contexto social.

No bojo dessa discussão, é importante enfatizar que o processo de construção do conhecimento é marcado por um referencial sócio-histórico-cultural que compreende a relação entre sujeito e objeto, na qual o sujeito não é ser passivo – regulado e moldado por forças externas –, nem só ativo – regulado por forças internas –; antes disso, é um ser interativo, para quem o “outro social” assume uma grande importância (VYGOTSKY, 1993).

Faz-se importante destacar aqui que a essência do pensamento de Vygotsky se apóia nas bases marxista e socialista – e funda-se na perspectiva dialética – as quais postulam a prática dos sujeitos historicamente situados, entendendo que todo fenômeno humano deve ser compreendido como fenômeno histórico e social. Assim, considera-se que os sujeitos se constituem a partir de sua atuação em um mundo material/cultural, imerso em relações socialmente determinadas.



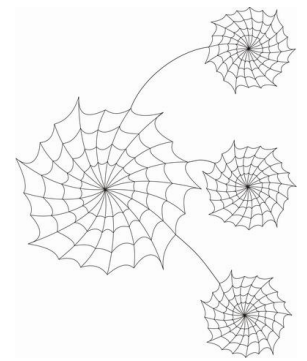
Não é objetivo deste estudo aprofundar a relação entre o pensamento marxista e a teoria de Vygotsky, visto que, para isso, há necessidade de estudo de tais aspectos, com maior clareza e profundidade. Esta visão aqui exposta embasou-se no artigo “A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação”, de Newton Duarte. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/Perspectiva%20v.21,n.2/artigos/A%20teoria%20como....pdf>. Acesso em 15 abr. 2006.

Deste modo, considerando-se que a história não é escrita fora do espaço social, entende-se a concepção de leitor, neste contexto, como ser construído socialmente e a concepção de leitura como prática social que só tem significação no momento em que responde às exigências da sociedade e às necessidades criadas pelo próprio leitor, na relação que ele mantém com outros sujeitos e com os objetos de conhecimento, no percurso feito ao trilhar caminhos, tecendo os fios que compõem a teia dessas relações.

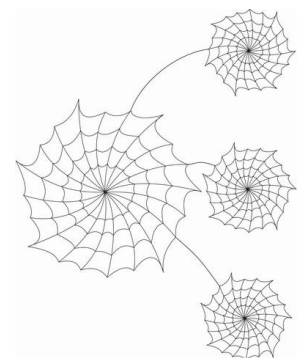
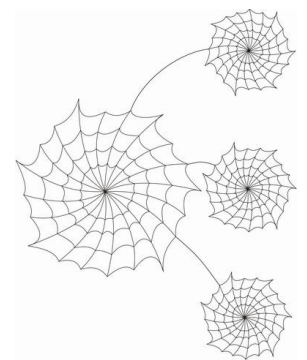
Assim sendo, o leitor, neste contexto, é compreendido numa perspectiva interativa, visão compartilhada por alguns **autores citados no decorrer da discussão, os quais defendem,** a partir desse enfoque, a atividade de leitura como ação deliberada, na qual o leitor busca alcançar seus desejos e/ou necessidades de interação, nos mais variados contextos, essencialmente os contextos culturais, concretos, extra-escolares. Considera-se, portanto, que a leitura só ocorre de modo significativo quando emerge de uma necessidade para se chegar a um propósito; como prática obrigatória, o que ocorre frequentemente na escola, ela se transforma em atividade mecânica, desprovida de sentido (KLEIMAN, 2000b).

Mas a concepção de leitura na sociedade contemporânea não é a mesma da sociedade de cinquenta anos atrás, quando era preciso apenas assinar o nome e conhecer as letras, ou decodificar a mais simples mensagem de um texto. Ler é prática determinada pela situação, pelo contexto social mais amplo, pelas experiências íntimas e, por isso, ler atualmente perpassa pela necessidade dos sujeitos-leitores aprenderem a

construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos e conceitos podemos dizer que aprendemos. As relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, e em



Referência a GERALDI, 1994; 1997; 2002; SILVA, 2000; 2003; ZILBERMAN, 1999; KLEIMAN, 1995; 1999; 2000a; 2000b; KATO, 2002, entre outros.

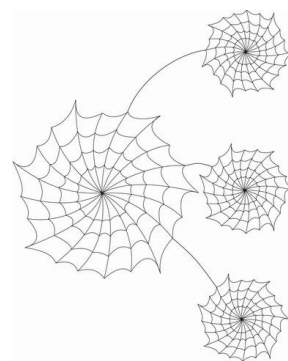
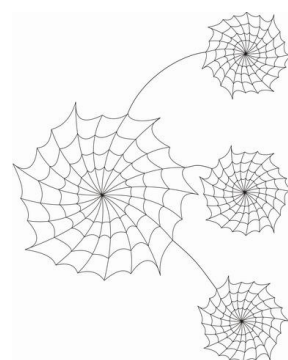
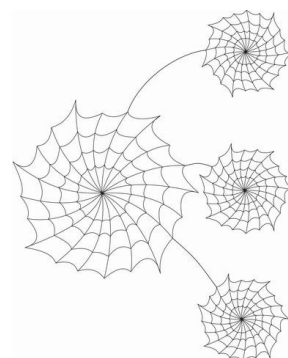


permanente estado de atualização. A idéia de conhecer assemelha-se à de enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 91).

Entende-se que os olhares sobre a leitura têm implicação direta com a sua prática em determinados contextos socioculturais, podendo servir ao propósito de libertação ou de dominação/domesticação, a depender do contexto ideológico em que ocorre, fato que revela a sua natureza política. Desse modo, a forma de conceber a atividade de leitura pode variar de contexto para contexto, considerando-se, ainda, os papéis sociais ocupados pelos sujeitos-leitores (SOARES, 1994). Portanto, o movimento da leitura pressupõe a consciência prática de um sujeito que funda um novo relacionamento consigo mesmo, com o outro e com o mundo, numa intrincada rede de relação dinâmica e dialógica em que a palavra, por sua natureza ideológica, adquire diferentes sentidos e significados, matizando-se conforme o contexto em que emerge. Desta forma, toda leitura interage com a cultura e com os esquemas predominantes de um meio e de uma época.

Há uma concepção de leitura e leitor que segue o veio da domesticação, isto é, que privilegia a leitura como “atividade árida e tortuosa de decifração das palavras [...] que não tem a ver com a atividade prazerosa” (KLEIMAN, 2000a, p. 16); e, na contramão, a concepção que, longe dos limites das práticas escolares, e mais próxima das habilidades e práticas que caracterizam o domínio da leitura, nas práticas sociais cotidianas, entende o ato de ler como interlocução entre sujeitos e, conseqüentemente, como espaço de construção e circulação de sentidos, estando, portanto, intimamente relacionada à subjetividade do sujeito-leitor (GERALDI, 1994).

Assim, numa confluência de vozes, através da atividade de leitura, o “eu” e o “tu”, na incompletude, se aproximam, “num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual” (GERALDI, 1994, p. 67), visto que as palavras



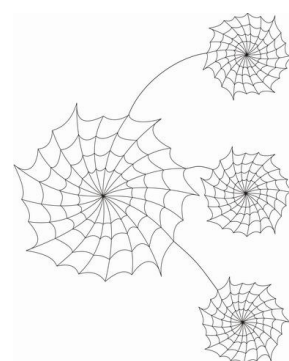
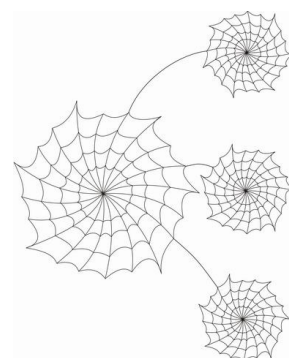
alheias, uma vez dialogicamente reelaboradas, tornam-se palavras-próprias, porquanto já passaram por um processo criativo (BAKHTIN, 2003).

Pensar a leitura na perspectiva da interação social entre leitor e autor é entender o ato de ler como ação criadora, em que o leitor, ao desler, ao desdizer, transforma o “dizer-antigo” no “dizer-agora”, partindo do princípio de que, sendo a leitura diálogo de discordância, divergência, que possibilita o conflito das interpretações, sua lógica reproduz as lógicas em ação no mundo. Dessa forma, a leitura se constitui numa ponte entre dois mundos, que Soares assim caracteriza:

Leitura [...] é interação verbal entre 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 com os outros; entre os dois: enunciação; diálogo? (1999, p. 18).

Leitor e autor estão situados social, política, cultural e historicamente, ao agirem na construção do significado. O processo de leitura se caracteriza, nesse sentido, pela interação entre o mundo do leitor, representado por seus conhecimentos prévios e o mundo do autor, expresso no texto.

Ler, portanto, implica participar de um processo sócio-histórico de sentidos, pois sempre que alguém lê, o faz de um determinado lugar e como uma direção histórica. Assim, conceber a leitura como prática social exige situá-la na vida do sujeito que lê, uma vez que se entende como prática social a interação do homem com a história; e, no encontro da curiosidade instigada pelo diálogo do livro com a leitura do mundo, o leitor é arremessado a novos sentidos, a um exercício inquieto e inquietante, porque requer dele um trabalho reflexivo, crítico e autocrítico de desintegrar o texto, bater-se com ele, reconciliar-se com ele, reintegrá-lo, de estabelecer uma desordem sobre a ordem.



O romance policial “Os anjos de Badaró”, que Mário Prata escreveu pela Internet, durante seis meses, configura-se como um exemplo de um processo criativo que teve a participação de vários leitores que acompanharam a construção do livro, emitindo opiniões, sugestões, enfim, compondo capítulos, juntamente com o autor. Ver detalhes da obra em: <http://www.marioprataonline.com.br/obra/literatura/adulto/anjos/fortuna.htm>. Acesso em 15 dez. 2005.

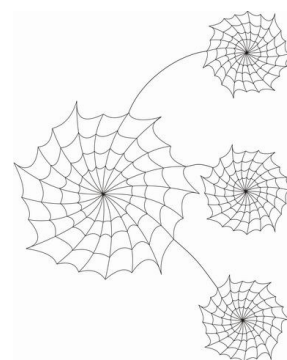
Nesta concepção de leitura, o leitor tem um papel ativo, não sendo mero decodificador de "mensagens" expressas pelo autor, porque, sendo o texto uma obra inacabada – e essa é a condição da intertextualidade – revela possíveis vazios; dá-se, a partir daí, abertura ao diálogo entre autor e leitor, pois a palavra dita é fluida, propiciando uma cadeia infinita de enunciações. Assim, o texto só tem vida com a dinâmica da leitura, com a presença do leitor em constante construção. O texto é eternizado pela sua leitura.

Na reflexão sobre leitura, no percurso aqui apresentado, alguns fatos se impõem como importantes: autor e leitor são constituídos histórica e socialmente; não existe um "sentido" único para o texto, visto que este sentido se constitui na interlocução entre o leitor virtual e o **leitor real**; o leitor traz um conhecimento prévio: conhecimento de mundo, sua experiência no que diz respeito ao conteúdo do texto, do autor, da época em que o texto foi escrito, como foi escrito (condições de produção); conhecimento da língua; conhecimento textual, além da busca da compreensão e interpretação no que se refere aos efeitos que o texto produz no leitor, tornando consciente a idéia de que a "forma" influi na intenção que o autor tinha ao produzi-lo.

Nessa perspectiva, o leitor só poderá "fazer falar" um texto quando puder nele inserir seu pré-entendimento, ou seja, as expectativas concretas que correspondem aos seus interesses, desejos, necessidades e experiências que, por sua vez, são determinadas pelo grupo social ao qual pertence, como também à sua história individual. Portanto, o texto só existirá se a ele o leitor emprestar sua voz. Como lembra Queirós:

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações.

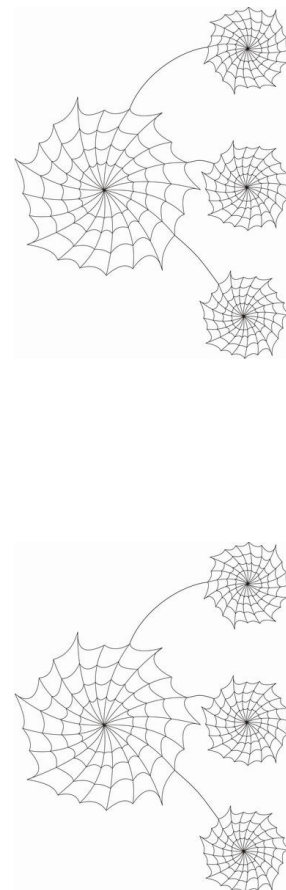
Segundo ORLANDI, "há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita [...] leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. E há um leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo" (2001, p. 9)



QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **O livro é passaporte, é bilhete de partida.** Disponível na URL: <<http://www.dobrasdaleitura.com/revisao/index.html>>. Acesso em 09 mar 2005.

Esse abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, o leitor projetar seus sonhos.

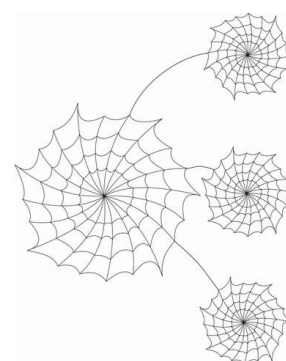
Discutir a concepção de leitura, nesse veio, é pensá-la como prática que está para além de uma cultura escolar, na qual o ato de ler, não raramente, se constituiu na fragmentação do sentido em frases, palavras, sílabas, ocorrendo em condição desfavorável, que se caracteriza pelo desinteresse, obrigação, rotina e sujeição do aluno. Numa via contrária, a concepção de leitura é fecundada pela ousadia emancipatória do sujeito-leitor poder tomar a palavra; e, assim, é instigado a ler e ser lido pelo texto que o envolve; é chamado ao desafio de compreender o compreender do outro, assumindo a condição de ser que, mesmo conduzido a partir do ponto de vista do autor, dialogiza o texto segundo seu “mundo de leitor”. É nessa dinâmica que o ser-leitor é estimulado e impulsionado ao processo de recriação, de ressignificação do texto, transformando-se em co-autor.



1.2. Co-autoria do texto escrito: a voz e a vez do leitor

Esquecer que existe o autor e firmar no texto minha marca: de leitor.
(CARNEIRO, 2001, p. 45)

A concepção de leitor vai, através dos tempos, se modificando e adquirindo novas nuances, de acordo com a evolução do conceito de leitura, uma vez que a relação leitor/leitura é amalgamada e interdependente; daí emerge a idéia de sujeito-leitor: um ser entranhado no processo histórico de construção de sentidos que, ao recriar as suas relações com o mundo, reinventa-o, produz linguagem e é produzido por



ela. Assim, nesse processo de produção de sentidos, torna-se também autor do texto lido.

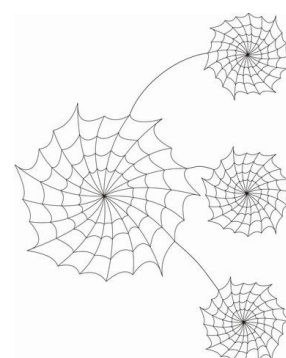
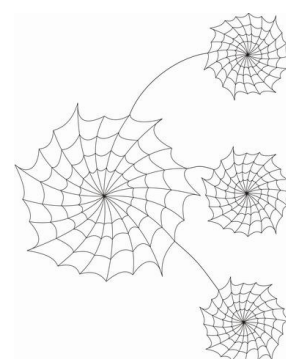
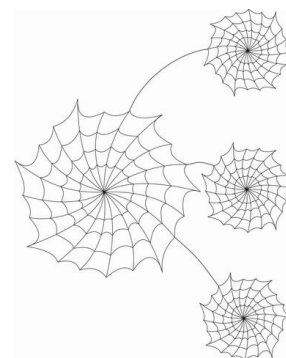
Na cultura do impresso, o texto, enquanto estrutura inacabada, não pode abrir mão da contribuição do leitor, que é instigado a completá-lo, deparando-se, nessa tarefa, com os espaços de certeza: os pontos mais explícitos do texto, as regras textuais, os canais semânticos, a partir dos quais vislumbra o sentido global; e os espaços de incerteza: as passagens, os momentos mais opacos ou ambíguos do texto, que exigem do leitor mais participação, maior criatividade.

Nesta situação, o texto age sobre o leitor que, por sua vez, o explode para desconstruí-lo, para implicar-se no universo do texto; e, ao enredar-se, renova a sua percepção de mundo; ao confrontar-se com as situações inéditas, modificará seu olhar sobre os fatos, porque se abre para a experiência do outro: “[...] texto e leitor se entrelaçam, criando novos níveis de significado” (MANGUEL, 1997, p. 201). Então, o sujeito-leitor é um ser ativo que pode interferir no processo de produção do texto, passando a ser, assim como a leitura, um agente transgressor de limites de construção de sentidos.

Pensar no leitor como co-autor é compreender que, apesar da ordem instaurada pelo texto, este sempre revela significações plurais e móveis a partir das quais o leitor, construtor/produtor, pode inventar, deslocar, distorcer o sentido do texto a partir de sua condição histórico-cultural (CHARTIER, 1998), considerando que ler é envolver-se em uma prática social, saber-se envolvido em uma interação com o autor, que usa a linguagem a partir de um lugar social marcado, em um determinado momento sócio-histórico.

Na perspectiva da relação leitor/autor/texto, Manguel lembra que

A relação primordial entre escritor e leitor apresenta um paradoxo maravilhoso: ao criar o papel do leitor, o escritor decreta também a morte do escritor, pois, para que um texto fique pronto, o escritor deve se retirar, deve deixar de existir. Enquanto o escritor



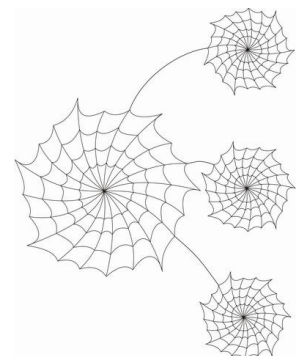
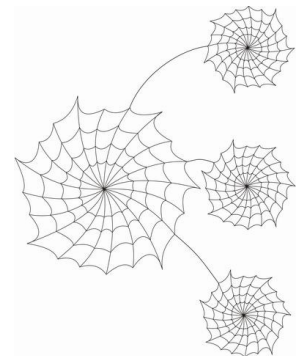
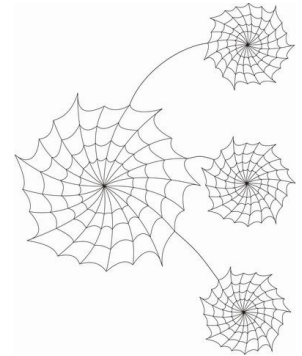
está presente, o texto continua incompleto. Somente quando o escritor abandona o texto é este que ganha existência. Nesse ponto, a existência do texto é silenciosa, silenciosa até o momento em que o leitor o lê. [...] Toda escrita depende da generosidade do leitor (1997, p. 207).

Entende-se que um texto só existe, com efeito, quando tornado presente pelo ato da leitura; que não há uma autoridade suprema do autor em relação ao texto que escreve, tampouco o texto pré-existe à sua leitura; e a leitura não é sinônimo de decodificação para aceitação passiva da mensagem, mas atividade de desconstrução e reconstrução. O autor do texto escrito, ao publicá-lo, entrega-o a muitas formas de compreensão que podem ser ou não aceitáveis, tomando por base os elementos presentes no texto.

Deste modo, não sendo o autor proprietário, destinador e guardião de um sentido a ser decifrado (BARTHES, 2004); não sendo a autoridade suprema em relação ao texto que produz, o leitor, no exercício de tornar-se sujeito de sua leitura, de significar o texto, reescreve-o. Assim, a cada leitura, um novo texto surgirá e o que é lido no texto é nada menos do que aquilo de que está impregnado o cotidiano leitor, o que é fundante no mundo e com o mundo do leitor. Estabelece-se, assim, entre leitor e texto uma implícita [co-autoria](#), na qual se confere

ao texto seu caráter de objeto dinâmico, vivo, que se modifica a cada vez que um leitor nele investe seu imaginário, sua cultura pessoal. O texto não teria uma estrutura *a priori*, uma esquematização fixa, mas, ao contrário, estaria sempre em construção, na medida em que seria sempre *atualizado* pelo ato da leitura (CARNEIRO, 2001, p. 22).

Neste sentido, abala-se o império do autor, destrói-se toda voz que possa se manifestar na sua fala onipresente, pois se isenta da sua posição centralizadora para que possa aparecer o pensar e o falar do leitor, que se transforma num ser que se percebe, escuta-se, ao preencher as lacunas, ao

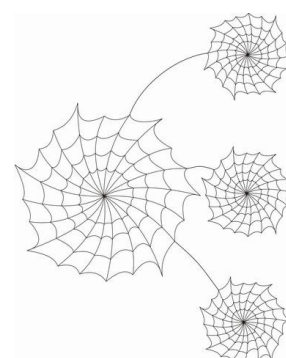
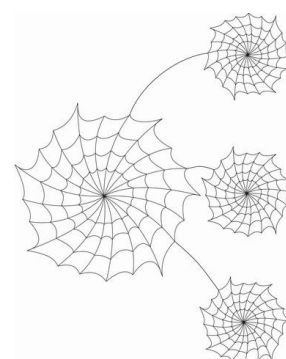
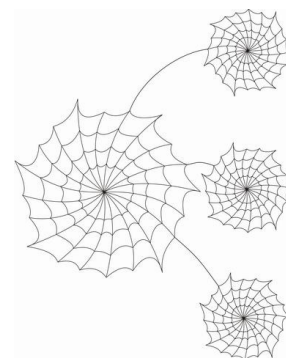


tapar as fissuras e aos perscrutar os espaços vazios, deixados a descoberto pelo autor, cujo afastamento visa à abertura, à pluralidade de sentidos (BARTHES, 2004) e a uma reescrita do texto lido, que se processa através da inventividade do leitor e das fronteiras que o texto lhe propõe.

Para que o ato de ler se configure em reescrita de texto, implica considerar, ainda, o processo que envolve o conhecimento de conceitos anteriores ao encontro do leitor com o texto que, por sua vez, pressupõe a interação com as diversas fontes de conhecimento: **lingüístico** – a consciência fonológica; o mapeamento, do sistema sonoro ao sistema ortográfico da língua; os conhecimentos sintático e semântico; **textual** – conhecimento da estrutura formal do texto; e **enciclopédico** ou de mundo – referente à experiência de vida, na qual o leitor constrói uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e guardando o que acontece num arquivo mental ou memória episódica (KLEIMAN, 2000b).

É na leitura de um texto que a memória do leitor busca episódios relevantes – extratextuais, extralingüísticos, não-visuais – para construir a compreensão do que está sendo lido. E, assim, poderá avaliar e controlar a própria compreensão para, ao se deparar com algum problema, eleger as estratégias de solução adequadas, a depender do(s) objetivo(s) de sua leitura.

Santaella (2004) discorre sobre os três tipos de leitor que convivem reciprocamente na atualidade, já que um não exclui, mas também não se reduz ao outro: o leitor contemplativo, da era pré-industrial; o leitor do livro impresso, das imagens e da profusão de signos do mundo urbano, cuja hegemonia se estendeu do Renascimento até o século XIX – estes dois perfis já muito estudado e discutido, predominaram até o século passado –; e o [leitor imersivo](#), que navega pelas infovias das redes planetárias de comunicação. Este último perfil de leitor encontra-se em discussão na atualidade, a fim



de se compreender os novos modos cognitivos, as operações mentais perceptivas e sensoriais que orientam o leitor, desde o clique no mouse aos caminhos que percorre na Internet. Será discutido, no II capítulo, este último tipo de leitor, que emerge nos espaços da virtualidade.

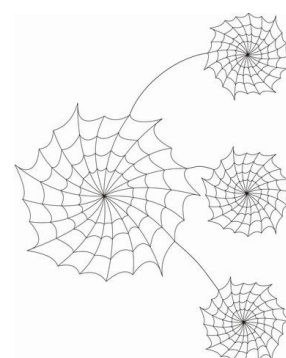
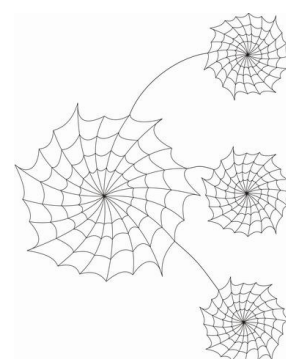
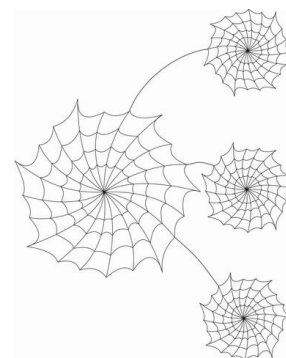
1.3. Estratégias de compreensão leitora: uma leitura do ato de ler

[...] um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu [...] Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (ECO, 2002, p. 37).

A ênfase que se dá ao leitor, quando da sua “troca de olhares com o autor do texto”, centra-se, fundamentalmente, no que ocorre na mente desse leitor, mas também nas experiências de vida que precedem seu encontro com o texto, entendendo-se que o processo de significação ocorre não a partir do texto, mas a partir do leitor, que não extrai do texto, e sim atribui a este um significado.

O ato de ler ativa uma série de ações ou uso de estratégias que auxiliam melhor na compreensão do texto, variando de acordo com o objetivo da leitura. Seja como atividade cognitiva – porque envolve processos cognitivos múltiplos, como percepção e reflexão sobre um conjunto complexo de componentes – ou como ato social – num processo comunicativo, leitor e autor interagem entre si, a partir de objetivos e necessidades socialmente determinados –, envolve processos complexos e exige do leitor saber adequar as estratégias em função das tarefas e dos seus objetivos.

Compreender, portanto, o comportamento e as atitudes de leitura dos sujeitos-leitores é relevante, na medida em que



se considera que o ato de ler não se dá linearmente, como um processo contínuo, tranquilo e sem interrupções; mas constitui uma atividade mental revestida de uma certa complexidade e marcada por tensões, visto que envolve ativamente o leitor. Dessa forma, torna-se pertinente conhecer a natureza do processo de leitura, ou seja, as estratégias que o leitor utiliza para construir sentidos, no ato de ler.

Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2000a, p. 49).

Ao debruçar-se sobre um determinado texto, o leitor move-se à procura de informações que possibilitarão a ele uma intervenção de efetiva qualidade, determinando o tratamento a ser dado aos conteúdos de leitura. Para tanto, poderá utilizar estratégias como: ativação de conhecimento prévio e seleção de informações; realização de inferências; antecipação de informações; localização de informações no texto; articulação de índices textuais e contextuais, entre tantas outras.

Na articulação de estratégias ativadas pelo leitor para explorar o texto, merecem destaque as inferências e o conhecimento prévio; este último, segundo Kleiman, é “essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (2000b, p. 25). A propósito, esse conhecimento está relacionado ao grau ou tipo de **letramento**, que vai desde a decodificação da palavra escrita até o ato de ler com proficiência, isto é, saber desenvolver, nas práticas sociais de leitura, as estratégias produtoras de significação;

No contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas surgiu o termo “letramento”, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2003).

O conceito de letramento surgiu nos meios acadêmicos para distinguir os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1995), dos estudos sobre alfabetização, cuja aceção escolar destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita.

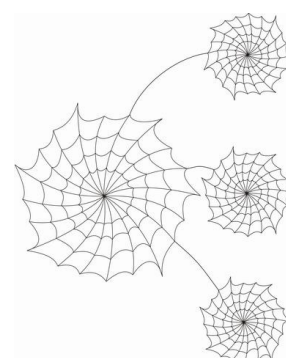
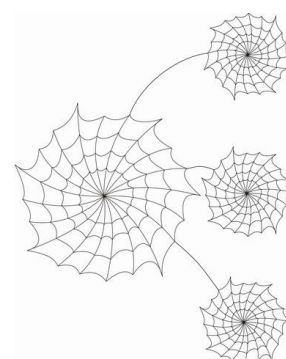
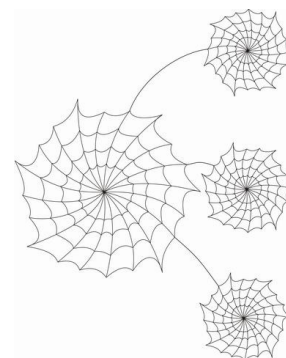
No Brasil, o termo “letramento” foi usado pela primeira vez, por Mary Kato, em 1986, na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (São Paulo, Ática). Na atualidade, o letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, levando-se em consideração os contextos específicos e os objetivos específicos e o sujeito-leitor como alguém que está para além de mero decodificador dos símbolos da linguagem escrita, portanto, alguém em condições de fazer uso dos diferentes recursos de linguagem para atender as mais variadas demandas do meio no qual está inserido.

adotar procedimentos que confirmam maior fluência e eficácia ao processo de produção e atribuição de sentidos aos textos com os quais se interage. Assim, para criar um contexto de produção de leitura, é importante que o leitor selecione informações sobre o assunto, sobre o gênero, sobre o suporte onde foi publicado o texto – jornal, revista, livro, folder, panfleto, folheto... –; sobre o autor do texto, sobre o contexto histórico em que foi publicado, ou seja, sobre as condições de produção do texto a ser lido.

Ademais, um discurso escrito contém tanto informações que estão expressas explicitamente no texto, como informações que não estão explícitas, mas que podem ser depreendidas a partir do texto ou assumidas a partir de suas bases. São as inferências que o leitor precisa fazer; é a leitura além das palavras do texto que exige do leitor acessar conhecimento relevante para integrá-lo à informação textual, estabelecendo, assim, relação entre as várias partes do texto e entre estas e outros eventos e situações, que o torna significativo.

Grande parte do que ocorre na mente do leitor, ao debruçar-se sobre um texto, está abaixo da superfície da consciência, onde as atividades são realizadas de maneira extremamente rápida e automática, constituindo o que, metaforicamente, se poderia denominar de “iceberg da leitura”. Entende-se, então que a maneira como o sujeito realiza determinadas ações define o tipo de estratégias por ele utilizadas para compreender os propósitos implícitos e explícitos na leitura. Considerando sobre como se lê, Manguel enuncia:

[...] lemos intelectualmente num nível superficial, apreendendo certos significados e conscientes de certos fatos, mas ao mesmo tempo, invisivelmente, inconscientemente, texto e leitor se entrelaçam, criando novos níveis de significado, e, assim, toda vez que, ingerindo-o, fazemos o texto entregar algo, simultaneamente nasce sob ele

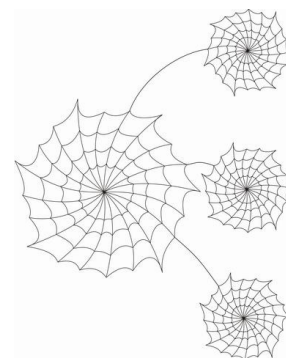


outra coisa que ainda não apreendemos (1997, p. 201).

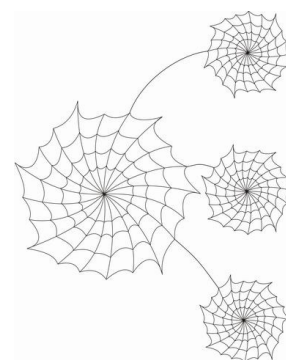
Partindo-se das palavras de Manguel, e parafraseando Kleiman (2000a), pode-se dizer que o estado estratégico caracterizado pelas operações conscientes do leitor é o metacognitivo – a metacognição como capacidade de reconhecer e controlar os próprios processos de construção do conhecimento –, isto é, as estratégias metacognitivas – ação-reflexão-ação – são realizadas de forma consciente, uma vez que o leitor, além de determinar o objetivo da sua leitura, tem a capacidade de interrogar-se sobre sua própria compreensão, questionar seu conhecimento e modificá-lo, ao que a autora chama de “autoavaliar constantemente a própria compreensão” (KLEIMAN, 2000a, p. 50), por estar cômico do que entende como também do que não entende.

Quanto ao **procedimento inconsciente**, este diz respeito aos processos que envolvem o cognitivo, o qual, por sua vez, é caracterizado pela mentalidade estratégica que se dá no nível inconsciente, porquanto ocorre de maneira automática, só colocada em prática nas eventualidades, quando o leitor é impulsionado pela necessidade de solucionar problemas de compreensão que vão surgindo no ato da leitura. Esse tipo de estratégia não envolve conhecimento reflexivo, apesar de implicar habilidades lingüísticas complexas e sofisticadas (KLEIMAN, 2000a). A interação do leitor com o texto se dá através de estruturas de conhecimento que estão subjacentes à sua competência leitora.

Na implicitude ou explicitude (de organização, de ponto de vista, de intenções...) o ato de ler, conseqüentemente, combina tanto processos perceptivos quanto processos cognitivos, além dos aspectos sociais, levando-se em consideração que a aprendizagem se processa numa relação interativa entre o sujeito-leitor e a cultura em que vive, razão



Kleiman (2000a) refere-se a operações inconscientes como aquelas que não chegaram ainda ao nível consciente, sobre o qual não se tem reflexão, e no qual o leitor se utiliza do conhecimento implícito, como por exemplo, o fatiamento sintático, necessário à leitura.



por que abordar-se-á o texto no seu plural ilimitado que pode ser indefinidamente reescrito (reinterpretado) pelo leitor.

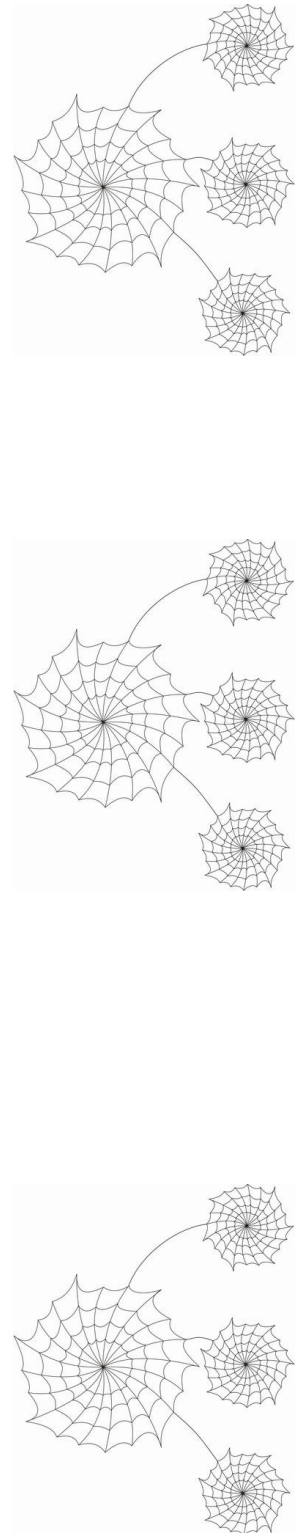
2. Tecendo os fios textuais

2.1. Texto: rede de relações e funções

O texto, enquanto se faz, é parecido com uma renda [...] que nasceria diante de nós sob os dedos de uma rendeira: cada seqüência engajada pende como o bilro provisoriamente inativo que espera enquanto seu vizinho trabalha; depois, quando chega sua vez, a mão retoma o fio, o traz de volta ao bastidor; e, à medida que o desenho vai se completando, cada fio marca seu avanço por um alfinete que o retém e que se desloca aos poucos (BARTHES, 2004)

O texto – cujo étimo é a palavra latina “textus” (KLEIMAN e MORAES, 1999) – sempre foi objeto de reflexão teórica e, historicamente, discuti-lo era relativamente simples, quando se punha em foco apenas questões relativas à frequência de palavras e organização sintática da frase; o texto despido de qualquer opacidade, transparente, previsível, de vocabulário comum e estrutura simples, cujo critério de medida era a extensão da palavra, o tamanho da frase. Partia-se do pressuposto de que conceitos complexos poderiam ser expressos em linguagem simples, vocabulário comum, frases curtas e verbo na voz ativa. O texto era em si mesmo e não no leitor, e não no contexto sócio-histórico e cultural.

Por trás dessa concepção, estava o pressuposto do processamento linear em que tudo está no texto, inclusive o sentido; e ler se resumiria à mera tarefa de extração desse sentido. Porém, como contraponto à Lingüística Estrutural, surge a Lingüística Textual – sobretudo na Europa, a partir do



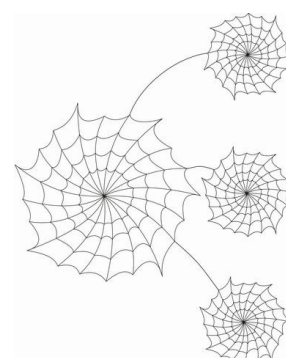
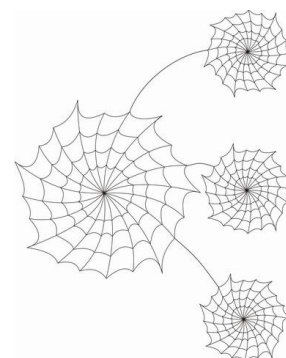
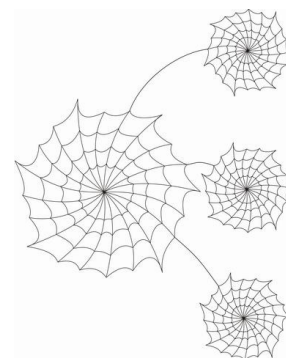
final da década de 60 – que, ao tentar definir texto, ultrapassa os limites da frase para introduzir o sujeito e a situação da comunicação em seus estudos sobre a leitura e produção textual; para considerar a relação dialógica que se dá entre autor e leitor, envolvidos no processo de interação que se estabelece a partir do texto.

Ao abordar o texto como rede de relações e funções, é necessário que se lembre do processo enunciativo que o gerou, uma vez que, como produto discursivo, está situado num tempo e num espaço definidos, e persegue uma determinada intenção. Assim, ressalta Suassuna, “O texto é ele próprio e o contexto. Não se define, portanto por sua extensão ou por ser um conjunto de elementos lingüísticos [...]” (1995, p. 118). Desse modo, é relevante considerar que existem dimensões antes e depois do texto que não podem ser preteridas sob hipótese alguma. Sendo uma construção que está para além da linearidade e da materialidade, o texto é esforço da criação individual que está atrelado ao condicionamento social, às dimensões culturais, aos conflitos éticos e as contradições políticas que configuram o espaço em que foi arquitetado. Esse aspecto é denominado por Geraldi como “condições de produção”:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (1997, p. 137).

Leitor e autor, vis-à-vis, confrontam-se e definem-se em suas condições de produção e, a partir delas, o processo de leitura é configurado. Nessa perspectiva, o texto – tecido

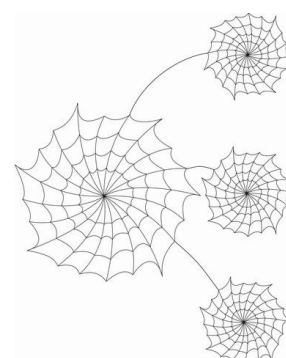
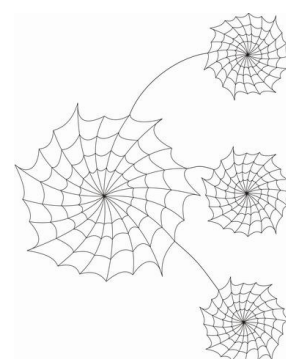
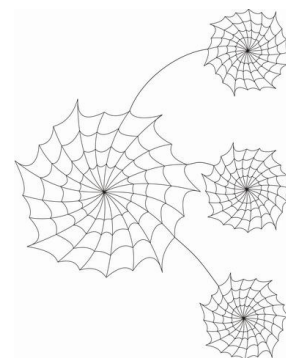


complexo, histórico, de natureza extraverbal e pragmática – pressupõe condições de produção discursiva ligadas, basicamente, à situação, aos interlocutores envolvidos, ao tema do discurso e às imagens psicossociais de todos esses elementos; é resultado de trocas verbais sociais concretamente situadas; espaço de significação passível de reconhecimento e interpretação.

Não prescindindo da concepção de texto enquanto artefato, tecido, matéria, objeto, ressalte-se a relevância de situá-lo como evento comunicativo em que se entrelaçam ações lingüísticas, cognitivas e sociais, pois como rede de relações, o texto se constitui em lugar de interação no qual os interlocutores – leitor e autor – são sujeitos ativos, de contextos socioculturais específicos, os quais se constroem e são construídos na tessitura de significações, fecundadas a partir do diálogo que travam entre si e com outros textos.

Texto será apreendido aqui como uma estrutura que não está acabada, isto é, como “[...] resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH, 1998, p. 22). Nesta perspectiva, pode-se, então, afirmar que texto é um todo organizado de sentido, produzido por um sujeito, num dado tempo e num determinado espaço; um sujeito que produz pela necessidade de expor suas idéias, anseios, temores, enfim, as expectativas de seu tempo e de seu grupo social. Portanto, o conceito de texto aqui defendido está vinculado ao postulado básico de que “o sentido não está no texto”, mas é construído a partir dele, pela interação, prestando-se o texto, por conseguinte, a vários modos de leitura.

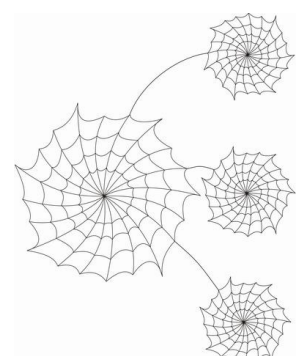
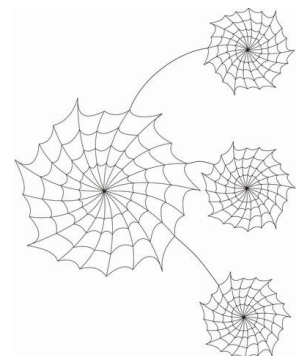
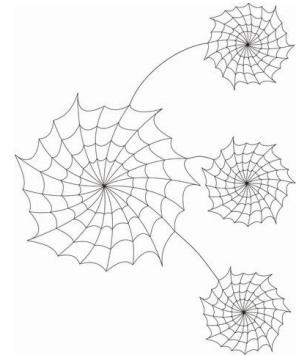
Até aqui, parece claro que a concepção de texto dista do conceito que o coloca na redoma da mera forma lingüística, objeto de contemplação do ponto de vista estético, exercício de



estilo, de abstrações vagas. O agir humano se torna eixo essencial nessa reflexão, onde ação e história se implicam dialeticamente e, nesse movimento/leitura, o texto toma vida própria; entre a alma do autor e a do leitor dá-se um diálogo em que a subjetividade do primeiro, à medida que se imbrica na do segundo, vai cedendo espaço a este. Daí porque se afirma ser equivocada a abordagem que se concentra no código e esquece do propósito do texto que é a significação. Pois, não sendo um construto autônomo, revela muito dos contextos onde foi engendrado; portanto não se pode pensá-lo como unidade tangível ou limitada. Nesse pensamento:

[...] a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade [...] consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 1998, p.22).

Koch (2003) chama atenção para o fato de que a maneira de compreender o que seja texto é imanente à concepção de linguagem que se possa adotar. Assim, centrando-se na linguagem como expressão do pensamento, o texto seria uma construção lógica – representação mental do autor – e organizada de tal modo que o leitor só precisaria se esforçar para desvendar as verdades implícitas e explícitas no signo lingüístico; isto é, o que pode ser lido está previsto no texto, bastaria ao leitor descobrir o que autor quis dizer, nada mais cabendo a ele “[...] senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2003, p. 16).



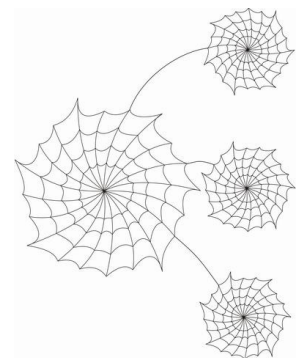
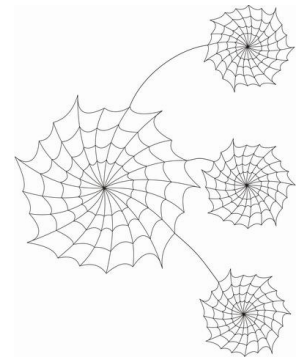
Concebendo a linguagem como código, resumida apenas a instrumento de comunicação, e conjunto de signos que se combinam de acordo com regras, para transmissão de informações do autor para o leitor (TRAVAGLIA, 1997), nega-se o fato de que o sujeito, no ato da leitura, imprime no texto suas marcas – políticas, históricas, socioculturais –; inscreve-se na produção do outro – o autor –, no momento em que produz sentido pela leitura, tornando-se, deste modo, condição *sine qua non* para a existência do texto.

Numa outra abordagem, a da linguagem como ato interacionista, intersubjetivo, o texto se insere num processo de interlocução em que os sujeitos envolvidos são ativos; a produção textual se realiza enquanto significado e, na interação com o leitor, “[...] para o qual o texto justifica sua existência no ato da própria leitura [...]” (MANGUEL, 1997, p. 212), torna-se manifestação concreta do discurso, uma situação de interação sócio-comunicativa.

A concepção de texto varia, também, de acordo com o autor que o define e/ou a orientação teórica adotada. Barthes evidencia, por exemplo, que há textos de prazer e textos de fruição:

Texto de prazer: é aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: é aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (2002, p. 20-21).

Prazer e fruição teriam sua diferença na alternância entre a superfície e profundidade. Pensar as razões do prazer seria penetrar na textura, a forma, o perfume do texto, o ato despreocupado de leitura, o deixar-se levar por, a margem sólida do texto, dizível, portanto, em sua história, tinta, papel, lugar, tempo. A fruição leva ao êxtase que, conduzindo o leitor



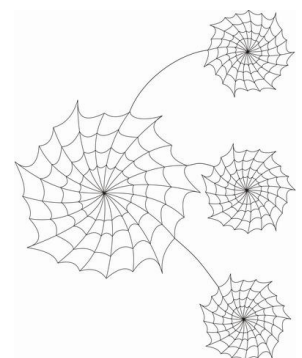
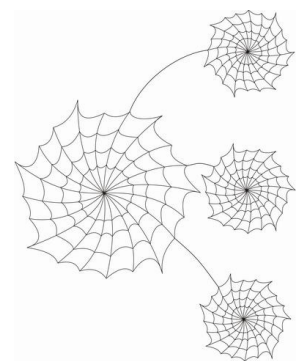
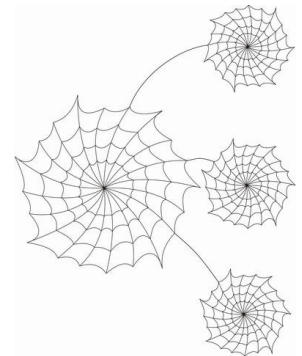
A idéia de inspirar e respira A idéia de inspirar e respirar o livro é trazida por Márcia Grossmann, em seu livro “Como te leio? Como-te livro!”, São Paulo, Cultura Editores Associados, 2002.

ao fundo do texto, poderá, quiçá, alterar a sua superfície, visto que é desconstrução do pré-estabelecido, do codificado, do indizível. É um prazer dilatado, amplificado até o inesperado do prazer.

E é nesse contexto que o texto aparece como espaço de incertezas, de lacunas. Por isso, é vital penetrar-se na sua malha labiríntica para a busca de uma outra margem – construída pelo leitor – que, para Barthes, seria “[...] *uma outra margem*, móvel, vazia (apta a tomar não importa quais contornos) que nunca é mais do que o lugar de seu efeito: lá onde se entrevê a morte da linguagem” (2002, p. 12), diferente da margem – dada ao leitor – “[...] sensata, conforme, plagiária (trata-se de copiar a língua em seu estado canônico, tal como foi fixada pela escola, pelo uso correto, pela literatura, pela cultura)” (2002, p. 11-12).

Analisado assim, o texto torna-se “um mundo” que muda indefinidamente em virtude dos incontáveis leitores, através das suas mais variadas leituras; leitura pensada como realidade dinâmica, instável, sucessão interrompida aqui ou acolá; de diálogos entre obras e leitores, sucessão de incontáveis metamorfoses.

Enfim, eis o texto, o leitor, as leituras: um destrinchar de centelhas de mundo através da imersão espontânea em outro mundo, filtrado por outra mente, que compartilha ou não de um conjunto de símbolos semelhantes ou inversos. Nesse espaço, em que um e outro se tocam, qualquer sentido se presentifica, qualquer fruição acontece. Certo mesmo é que o autor não pode resolver esse problema sozinho. O que leva ao reconhecimento de quão importante é o entrelace entre leitor/autor/texto/contexto, entendendo-se que o conhecimento dos contextos contribui para um mergulho mais confiante na profusão de palavras e de sentidos com que é urdido o texto.



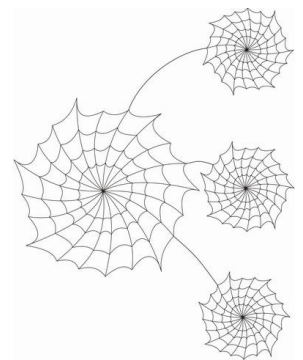
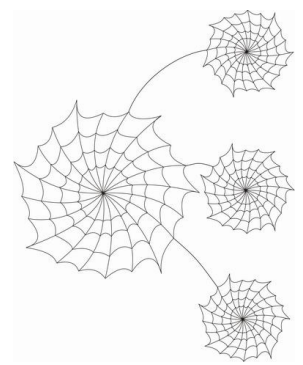
2.2. Texto, contexto e (inter) textualidade: uma combinação de fios enredados

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendendo para todos [...]
 (MELO NETO)

Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto, A educação pela pedra, 1966. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/joao.html>. Acesso em 11 abr 2005.

No tecer não hierarquizado dos fios – texto é tecido – de palavras e de significações que constituem um texto – textualidade –, autor e leitor vão compondo as diferenças, rumo ao desfiar da(s) trama(s), a uma articulação coerente e voluntária de enunciados e produção de sentidos, cujo fenômeno constitutivo é a intertextualidade, na qual vozes se cruzam e transformam outras vozes, tornando o texto, como lembra Barthes, “uma troca que espelha muitas vozes” (1992, p. 73), que falam e polemizam o/no texto, instaurando, nesse espaço, o diálogo com outros dizeres. Assim, um texto é uma voz que dialoga com outras tantas vozes; e, como o grito do galo, seu eco avança e se faz presente no tempo e na história e cultura de um povo, de uma sociedade, gerando intertextualidades.

Como intertextualidade, entendem-se os “[...] modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona” (KOCH, 1998, p. 46). Isto quer dizer que todo texto possui uma certa incompletude, marcada por lacunas, as quais serão sempre preenchidas pelas inferências dos vários leitores, os quais se tornarão, desse modo, co-autores do texto. Este, por sua vez, é povoado por



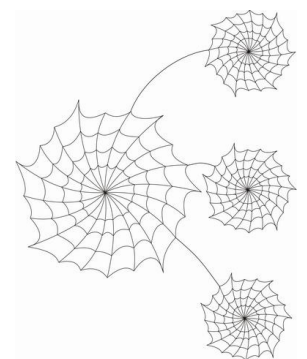
uma hibridização de vozes sociais e históricas, formando um diálogo de textos; um diálogo dos tempos, das épocas, em que coexistência e evolução se enredam na diversidade das linguagens.

Instaura-se, então, um novo modo de ler que provoca fissuras na linearidade da palavra escrita, a qual é sempre deslocada para um novo contexto, a cada leitura. Assim, ainda citando Barthes, é “Impossível [...] atribuir à enunciação uma origem, um ponto de vista. E esta impossibilidade é uma das medidas que permitem apreciar o plural de um texto. Quanto mais difícil situar a origem da enunciação, mais plural é o texto” (1992, p. 73), que se constitui como lugar, onde diferentes vozes sociais se defrontam, se entrecrocaram e se entrecroçam, revelando diferentes pontos de vista socioculturais sobre um dado assunto.

Destarte, contrariando o tom técnico que sempre marcou a concepção e o ensino de linguagem, nas escolas de um modo geral, propõe-se considerar a dialogização interna da palavra, que é sempre perpassada pela palavra do outro: o sujeito social, histórico e **ideológico**, construído na linguagem e constituído por muitas vozes, sempre lança sua palavra ao outro que, por sua vez, lança para outrem, fazendo com que, no discurso, muitas palavras se cruzem, revelando a polifonia existente nos textos, e na vida humana, que já é um intertexto, em virtude das experiências de vida que são tecidas na cotidianidade. A polifonia (BAKHTIN, 2002) é caracterizada como vozes polêmicas em um discurso. Assim, um texto é polifônico porque apresenta muitos pontos de vista, muitas vozes, convergentes ou divergentes.

Sendo um dos princípios da textualidade, a intertextualidade, como fenômeno da relação dialógica entre textos, da presença efetiva de um texto em outro, pode ocorrer de duas formas, conforme explicita Valente (2002), com base em Jenny: *externa*: o autor cita outros autores, havendo,

De acordo com Orlandi, “[...] a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua [...] Essa relação (língua-discurso-ideologia) se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Conseqüentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.” (1999, p. 17).



portanto, uma relação intertextual entre textos de diferente autores; *interna*: o autor cita a si próprio, isto é, há uma relação interna entre elementos e textos do mesmo autor.

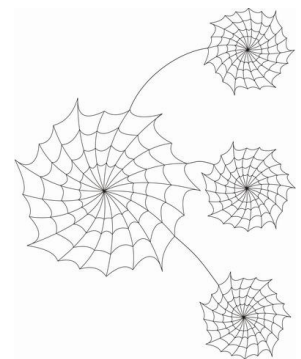
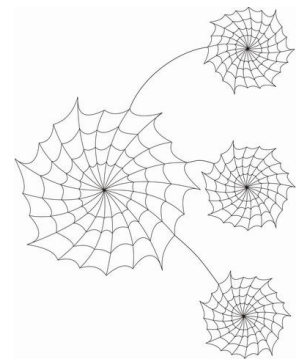
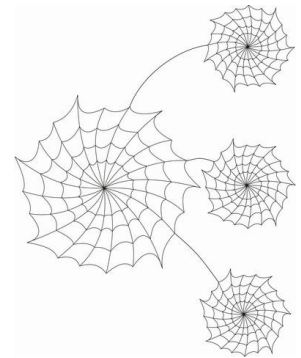
A intertextualidade externa poderá existir no texto de forma explícita ou implícita: a primeira se dá quando o autor faz referência a pensamentos e reflexões de determinado(s) autor(es), citando-o(s) entre aspas. A segunda, quando o autor não utiliza diretamente a idéia de outro(s) autor(es), mas a(s) parafraseia, adequando-a(s), de acordo com sua necessidade, ao corpo do seu texto. Nesse sentido, Valente observa que:

A intertextualidade externa implícita pode ser mais sofisticada que a explícita, se considerarmos que exige muito mais do leitor no jogo intertextual, pressupondo maior grau de informatividade, mais 'conhecimento de mundo': 'mundo partilhado' (2002, p. 181).

Fica patente que a percepção da intertextualidade num determinado texto, por parte do leitor, implica um conhecimento de mundo, um universo sócio-histórico muito amplo, comum ao autor e leitor do texto. Por não ter indicação da fonte, requer do leitor os conhecimentos necessários para recuperá-la, assim como para detectar a possível intenção do produtor do texto ao retomar o que foi dito por outro autor.

Koch e Travaglia (1999) faz alusão aos fatores de intertextualidade. A discussão aqui limitar-se-á a comentar brevemente tais fatores, visto não ser objetivo desse texto ampliar e aprofundar essa discussão. Assim a autora classifica os fatores intertextuais:

a) fatores relacionados a *conteúdo*: dizem respeito ao conhecimento de mundo que o leitor precisa ter para fazer inferências sobre o texto. Como exemplo, cita as matérias jornalísticas que se reportam a textos veiculados anteriormente na imprensa falada e/ou escrita – sejam textos literários ou não-literários –, que estabelecem intertextualidade com temas ou assuntos contidos em outros textos, ou outros artigos.



b) fatores intertextuais de caráter *formal*: podem ou não estar relacionados à tipologia textual; pode ser a repetição de expressões, enunciados, trechos de outros textos, ou então, o estilo de determinado autor; como exemplo, os textos que imitam a linguagem dos textos bíblico e jurídico.

c) a intertextualidade por fatores tipológicos: remete a tipos textuais; está ligada às **estruturas e superestruturas** ou aos aspectos formais de caráter lingüístico, próprios de cada tipo de texto; tipologias ligadas a estilos de época.

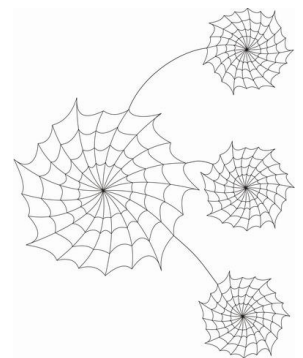
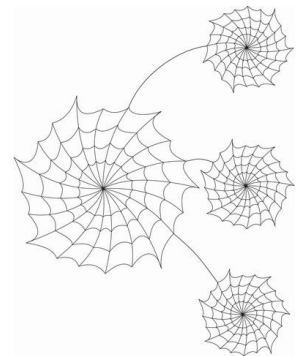
Nessa perspectiva, entende-se que, para além do que está dito no texto estão as marcas enviesadas, subjacentes, de uma trama social que é tão possível de dizer quanto calar sentidos, exigindo do leitor desvendar os sentidos possíveis dessas marcas, que são as referências a outros textos e contextos.

Do mesmo modo que a palavra do autor é perpassada pela palavra de outros, de forma que se entrelaçam e se confrontam, também o leitor, ao tentar desfiar a trama dessa dialogização interna, ao tentar significar esse jogo infinito de signos lingüísticos e socioculturais, estabelece a interface entre leitura e produção textual.

2.3. As interfaces leitura e produção textual no espaço escolar

Leitura e produção textual são momentos distintos que se revelam e se completam um no outro. Não se pode falar em texto escrito sem se reportar ao processo gerador e mantenedor da competência em escrever: a leitura. Quem lê produz sentidos a partir de determinadas condições histórico-sociais. Ler, como já foi enfatizado antes, implica explorar as marcas ideológicas do autor, impressas conscientes ou inconscientemente no texto; perceber que a intencionalidade

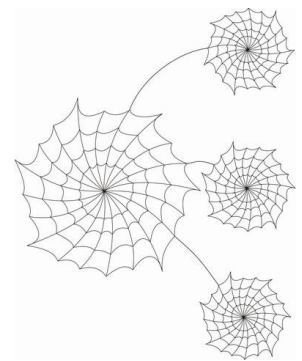
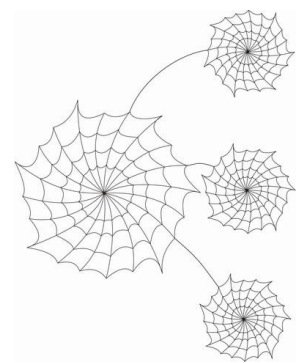
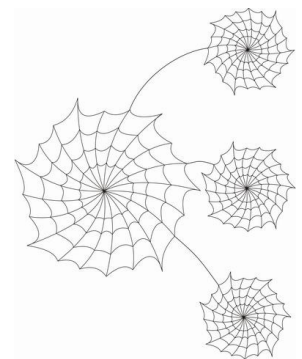
Por superestrutura entendem-se as estruturas argumentativas ((tese anterior) - premissas - argumentos (contra-argumentos) - (síntese) - conclusão (nova tese)); estruturas narrativas (situação - complicação - ação ou avaliação - resolução (moral ou estado final)) etc.; (cf. FÁVERO, L. Coesão e coerência textuais. São Paulo, Ática, 1991, p.92 e KOCH & TRAVAGLIA. A coerência textual. São Paulo: Contexto 1989, p. 92-93).



do autor não aparece apenas no tema abordado, mas também no vocabulário escolhido, no sentido dado a cada palavra, na construção sintática e, sobretudo, na forma especial como ele organiza seu texto para atingir seus objetivos. “Ler implica não só apreender o significado, mas também trazer para o texto lido a experiência e a visão de mundo do leitor. Existe, portanto, uma interação dinâmica entre leitor e texto, surgindo da leitura um novo texto (ZILBERMAN, 1998, p. 14).

As práticas de leitura e escrita, desenvolvidas numa instituição escolar, não são eventos neutros: estão relacionadas à história da instituição, à sua filosofia educacional, às concepções dos sujeitos que as realizam, às suas visões pedagógicas. A relação com o ato de ler e de escrever diz algo sobre a concepção de ser humano que atua na instituição. A forma como a leitura e escrita são praticadas na escola está intrinsecamente ligada ao que os alunos e professores lêem e escrevem, o que trazem de fora para ler, o que produzem ou se recusam a produzir, o que desperta seus interesses. Afirma-se isto porque toda prática pedagógica é estruturada a partir de referências ideológicas, sociais e morais de todos os envolvidos na dinâmica escolar; referências que dão sentido às atitudes e comportamentos. Enfim, o cotidiano da escola influencia nas práticas de leitura e escrita.

Discutindo a interface leitura e produção de texto no âmbito da instituição escolar, pode perceber que, de maneira geral, o trabalho pedagógico com texto dá ênfase à prática de leitura e, raramente, escrita de narrações, dissertações e descrições. Treina-se o aluno, na verdade, para reproduzir textos modelares, com regras fixas preestabelecidas e numa linguagem estritamente escolar, distante, portanto, do mundo que o cerca. Privilegia-se, assim, a decodificação em detrimento da compreensão e a escrita sem expressividade, sem desejo, sem vivência, contrariando o conceito de

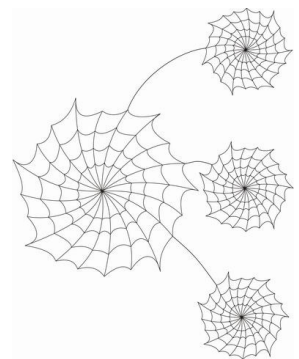
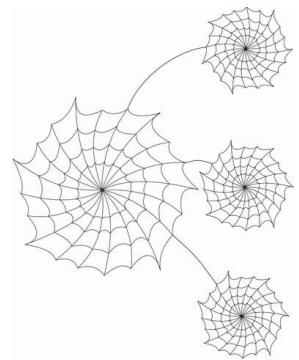
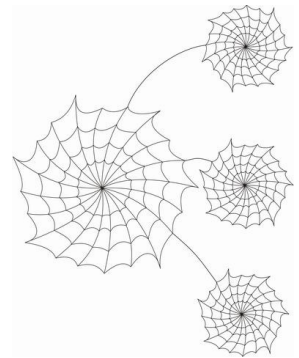


leitura/escrita como uma incessante busca da outra margem do texto, como propõe Barthes (2002).

Nesse contexto, poder-se-á afirmar que ao leitor é dada a primeira margem, sendo esta o pré-estabelecido, o codificado, o social, a língua; a segunda margem, onde se dá a presença do leitor, é resultado da desconstrução da primeira, concomitante com a constante construção de sentidos; é neste momento que entram em ação as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, o seu conhecimento sobre o mundo, suas experiências de ser-no-mundo; entram em ação o leitor e seu horizonte de expectativas. O autor, na fruição, abre a fenda, o vazio. O leitor, na fruição, preenche este vazio.

Em se tratando da prática de leitura como propiciadora da prática de produção textual contextualizada, o mundo que está fora da escola deve invadir a sala de aula, através de textos capazes de promover a interação e estimular o interesse entre os alunos. A vida cotidiana está cheia de oportunidades e necessidades de leitura. A exploração de textos diversificados deve ser, portanto, uma prática pedagógica a ser realizada por toda e qualquer disciplina, não somente Língua Portuguesa, podendo-se, assim, proporcionar o desenvolvimento da expressividade, do uso funcional da linguagem, da leitura, da escrita e da reflexão sobre o mundo.

Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante (KLEIMAN, 2000a, p. 52).



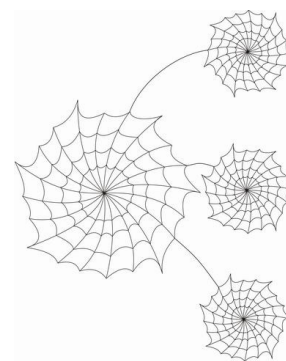
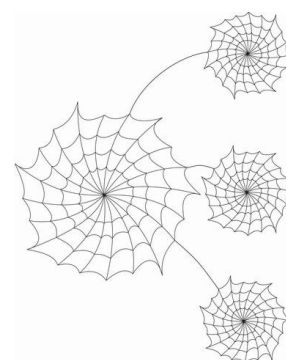
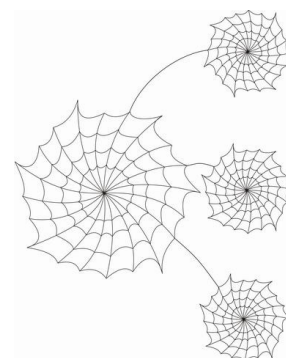
É relevante salientar que o material de leitura servirá como referencial para organização de um outro texto, a ser produzido pelo leitor. A habilidade para a produção textual e a caracterização de um bom leitor são aspectos que se complementam no processo de desenvolvimento do indivíduo, favorecendo a expansão de seu repertório cultural e de sua capacidade de comunicação e expressão. Gil Neto ressalta que

[...] a leitura favorece a escritura do aluno. Muito mais que isso, é apoio para suas descobertas; não só da linguagem como também das descobertas e vivências da humanidade. A leitura da produção impulsiona, justifica e aprimora a quantidade de novos escritos.

A questão do prazer de leitura como a do prazer da escrita são similares, pois uma e outra pressupõem a participação do leitor e escritor. Ler será sempre ler. Ler, no sentido de deixar-se envolver pelo texto e ir envolvendo seu contexto no texto lido (1996, p. 68).

A escola poderá contribuir nesse aspecto, realizando um trabalho eficaz de leitura que estimule a produção textual, criando projetos e oficinas de leitura. A metodologia para as atividades de leitura e escrita exigirá do professor a habilidade de trabalhos com textos instigantes, motivadores, além de completos, autênticos; os textos fragmentados não devem ser utilizados, visto que causam prejuízo e comprometimento na compreensão e significação da mensagem, sua função social (uso) e sua estrutura (forma).

Sabe-se, porém, que a escola, numa atitude paradoxal ao que se espera, ainda vem proporcionando um ensino livresco e autoritário da palavra escrita, a que se atribui uma só leitura, obedecendo cegamente aos referenciais dos autores dos livros didáticos e reproduzindo mecanicamente as idéias captadas nos textos, tomados como fins em si mesmos. Geralmente, os livros didáticos utilizados para leitura são verdadeiros manuais contendo propostas de exercícios e atividades que trazem, em seu bojo, respostas previsíveis,



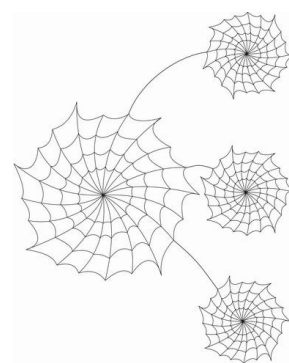
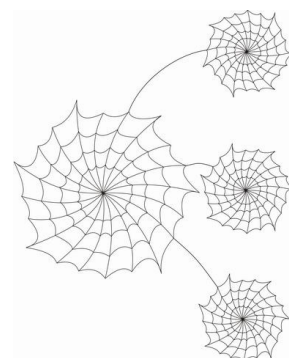
compreensão de leitura que exige do aluno apenas o esforço de repetir o ponto de vista do autor (D'ÁVILA, 2001).

As atividades de leitura e produção de texto, nesse caso, estão postas como fim em si mesmo, não constituindo o sujeito como leitor/autor/co-autor, pois ler, nessa perspectiva, dissolve-se entre as obrigações da escola – o texto é reificado em matéria escolar ou bem a ser consumido e descartado – e as propostas de produção textual não proporcionam uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar. Isto porque os elementos do real indicados pelas palavras não são colocados em sua relação direta com a história e experiência do leitor, havendo dessa forma, apenas uma mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelo autor do texto.

Assim, em detrimento da prática de leitura e produção de texto criativa, dinâmica e transformadora, parte-se de uma concepção de leitura fragmentada, compartimentalizada, muito ao modo já desgastado dos livros didáticos – muitos dos quais são produtos descartáveis e transitórios – o que sempre contribuiu para criar na maioria dos alunos, a começar das séries iniciais do ensino fundamental até a universidade, um profundo desinteresse e falta de envolvimento, esterilizando, assim, a motivação por pela leitura e escrita.

Contrariando essa prática voltada unicamente para o livro didático, vale lembrar que os projetos de leitura e escrita devem ser organizados, significativamente, contemplando os vários tipos de textos, suas funções, estruturas e marcas linguísticas, de modo a colaborar para dotar o aluno de idéias e formas de se expressar em suas produções independentes.

Tais considerações remetem ao entendimento de que, da mesma forma que existe um processo de ler – leitura –, existe um processo de escrever – produção textual. Faz-se necessário, portanto, compreender a dialogicidade nas e das



A [tese](#) “Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?”, da profa. Dra. Cristina D’ávila, traz uma importante contribuição sobre as discussões que se dão no âmbito das práticas do professor, restritas ao livro didático.

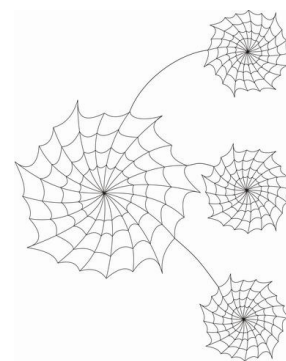
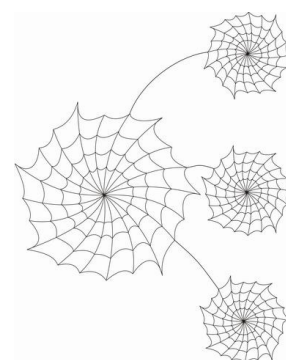
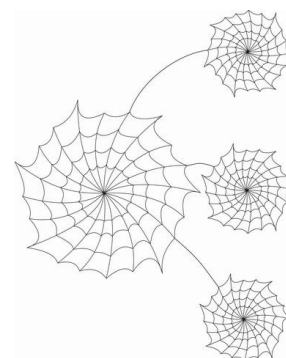
práticas de leitura/produção textual, para que estas atividades, na escola, sejam molas-mestra do processo de ensino/aprendizagem da língua, pelo seu uso efetivo.

Considera-se relevante, ainda, que o professor passe a assumir a função de interlocutor do aluno, deixando de ser apenas alguém que aponta erros no seu texto, sem lhe mostrar caminhos para alcançar os seus propósitos; seja o professor aquele que concede ao aluno o direito à palavra – escrita ou falada – dando-lhe oportunidade de se transformar no condutor do seu processo de aprendizagem. Ou seja, que a sala de aula seja um espaço de produção de sentidos, pelas relações interlocutivas que ali se estabelecem entre “ensinante” e “aprendentes”.

A leitura na escola deve contemplar os vários textos que trazem as mais variadas formas estéticas, em função do uso social de cada um. Permitir a exploração destes materiais – leitura e produção – em sala de aula significa propiciar ao aluno oportunidade de ampliar e aprimorar sua competência lingüística, adaptando-se às exigências da sociedade, além de contribuir para que ele, como usuário, aprenda a selecionar e analisar. Kleiman afirma que

Alguns objetivos que o leitor proficiente se auto-impõe podem ser imitados diretamente no contexto escolar: a leitura em busca de informações que nos interessam pode ser a base de uma atividade relevante, que vai além do vago "pesquisar sobre tal ou qual assunto", bastante comum no contexto escolar (2000a, p. 51).

Com esta prática, a escola estará promovendo condições para que seu aluno faça uso da linguagem como instrumento de construção da cidadania. Porque, se na sala de aula o professor viabiliza atividades de leitura e produção em que seu aluno possa compreender e refletir sobre a função e o uso da linguagem, este último como processo de produção que considera o produtor e seus desejos, bem como o leitor e suas expectativas, ler e escrever passam a não ser ações com fim



em si mesmas; tornam-se atividades prazerosas, quando conduzem o indivíduo a descobrir o poder do conhecimento e a capacidade de associar idéias; a desenvolver a sensibilidade; a compreender o que pode ser compreendido materialmente e o que não pode ser tocado: o sentido da vida, o “estar no mundo”. Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior probabilidade de êxito na leitura e, conseqüentemente, na produção textual.

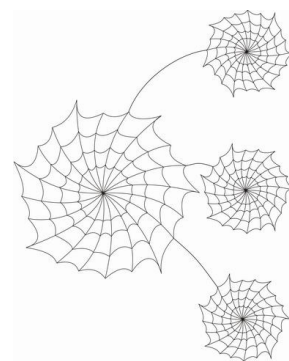
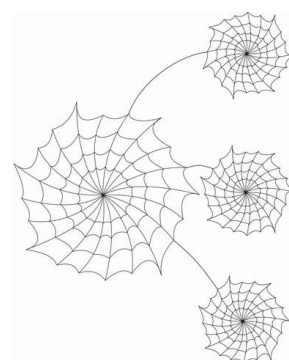
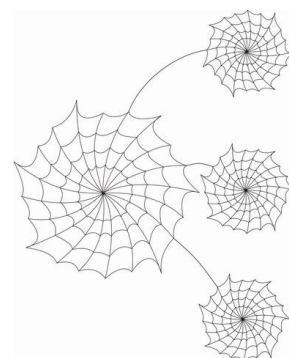
O papel do professor será o de contribuir para o desenvolvimento da capacidade do aluno para interpretar e estabelecer os significados dos diferentes textos, criando e promovendo variadas experiências, situações novas, que levem a uma utilização diversificada do ler/escrever. Esta prática possibilitará a formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana no dia a dia.

É de vital necessidade que se tracem propostas de leitura e produção de textos que estejam relacionadas com aspectos de vivências socioculturais dos sujeitos aprendentes, e que suas produções sejam valorizadas no espaço escolar e fora dele, considerando todos os limites e possibilidades de que a escrita está imbuída.

2.4. Escrita: limites e possibilidades

“Pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência” (SONTAG apud KRAMER, 2001, p. 105).

A escrita, como registro do conhecimento humano aprofundado e como exercício mais amplo da construção da

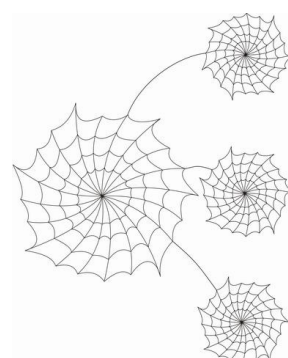
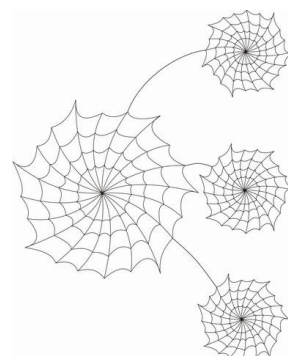
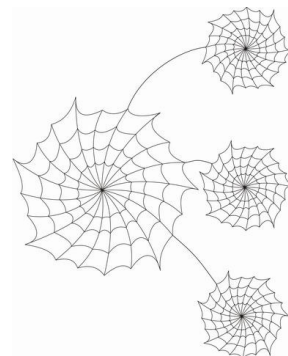


capacidade de expor e argumentar/defender idéias/contrargumentar, possui inúmeras potencialidades, mas também limitações.

Fala-se em possibilidades veiculadas pela escrita, no momento em que esta torna possível o "conhecer o outro" bem como o "conhecer-se através do outro", situações inegavelmente essenciais à aprendizagem; porquanto, ao escrever, o sujeito amplia os horizontes de sua existência, estabelece vínculos e diálogos.

Segundo Kramer, "é possível e preciso mudar o passado, ressignificando-o na linguagem que o presentifica [...]. Neste contexto, destaca-se [...] a dimensão formadora da linguagem e da escrita" (2001, p. 112). Neste caso, a escrita, enquanto possibilidade, se configura como um meio privilegiado para se pensar criticamente os rumos da humanidade, ao mesmo tempo em que se vai construindo sentidos/significados históricos e socioculturais que nunca são definitivos, porque sempre partem de um referencial. A escrita liga o sujeito ao passado e ao presente em que está situado (KRAMER, 2001).

Entende-se que, pela palavra escrita, o indivíduo constrói, constrói-se; transforma, transforma-se. E esta é a dimensão constitutiva da linguagem, que passa a caracterizar-se como potencialmente ativa. Para isso, considere-se a importância de migrar-se da "escrita do dizer" para a "escrita do transformar". Na escrita do dizer, tão enfatizada pela escola, dá-se a prioridade tão-somente à forma, ao objetivo, ao racional, ao funcional, ao pré-estabelecido, ao determinado, ao descritivo, ao estático, ao real, ao imediato permanente e ao artificial. Como contraposição, a escrita do transformar – que se constitui num espaço dinâmico, onde se engendram e circulam desejos, subjetividades, sentidos – prioriza o imprevisível, o conteúdo, o pessoal, o poético, o expressivo, o



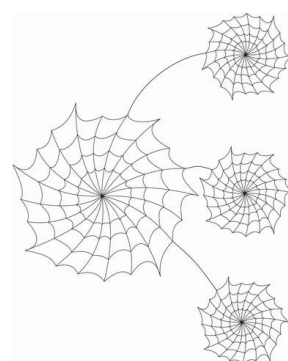
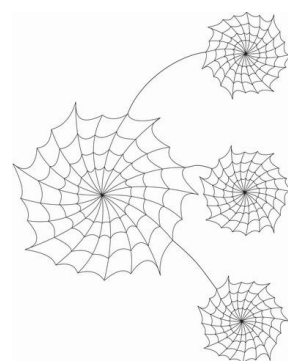
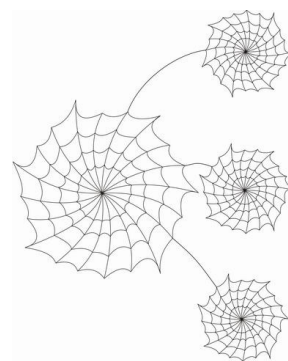
criativo, o crítico, o dissertativo, o dinâmico, a fantasia, o permanente e o autêntico.

Não se pode pensar, portanto, na atividade de produção de texto, principalmente no espaço educacional, como atividade de "marcar o preto no branco", ou seja, de preencher o espaço do papel, apresentando dados para correção ortográfica, gramatical, sintática, em detrimento do significado, do desejo e da necessidade de dizer, da exploração das possibilidades de expressão, veiculadas pela escrita; porque o texto, consagrado como elemento indispensável na construção de conhecimentos, figura também como objeto de fruição, de manifestação pessoal dos sentimentos, fantasias, emoções, opiniões e defesas de idéias. Nessa perspectiva, "Escrever significa [...] sempre (re)escrever, interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da escrita" (KRAMER, 2001, p. 110). Ao se escrever textos, reescrevem-se novas histórias e nelas inscrevem-se novos sentidos.

Propõe-se, então, que a escola – do ensino fundamental à universidade –, enquanto cenário socioeducativo de fecunda significação, possa abrir espaço para essas possibilidades de escrita, visando à construção da autoria/autonomia, de modo a pensar/agir para além do manual didático, considerando, desta forma, a historicidade dos sujeitos e seu contexto atual. Deste modo, a produção textual se configurará como uso social e como atividade multidimensional que viabiliza processos de construção, tanto cognitiva quanto afetiva/humana.

Sobre os limites da escrita, estes foram postos pela perspectiva moderna, base sobre a qual está assentada a prática escolar tradicional, ao dar ênfase ao "saber escrever" e ao "bem escrever", numa mentalidade pedagogizante e numa relação professor-aluno unilateral, através de exercícios meramente reprodutivos. Assim afirma Kramer:

[...] dentre todas as possíveis formas de expressão, dentre todos os modos de deixar



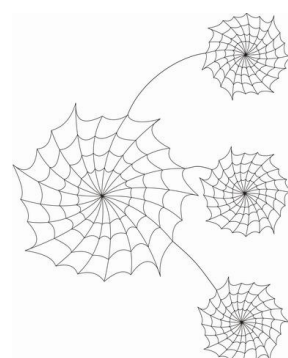
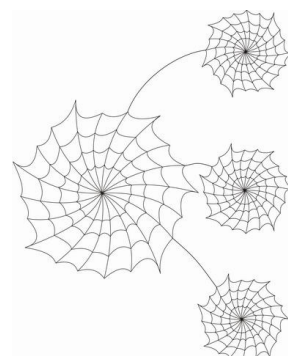
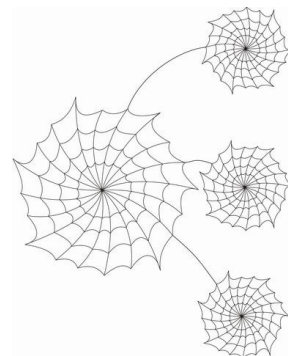
marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê, a escrita teve e tem um papel central ainda não aprendido, ainda não exercido na escola, ainda não praticado por aqueles que fazem a história na e da escola [...] ainda não aprendemos a explorar o potencial de criação de escrita, e insistimos numa escrita instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e esvaziada de sentido (2001, p. 105-106).

A compreensão dos limites, que hoje se impõem à escrita, perpassa pelo entendimento das concepções e aspectos pedagógicos que orientaram e, apesar de mudanças significativas já processadas nesse âmbito, ainda orientam a aprendizagem e o ensino da língua escrita. Pois, no passado, e ainda no contexto atual, a escola concebeu – e ainda concebe – o processo de aprendizagem da escrita com linear, afastando-se do que seria o “uso efetivo da escrita” (SOARES, 2001).

Nesse veio reflexivo, é pertinente lembrar que a prática de produção textual privilegiou, e ainda privilegia, a reprodução mecânica de fatos gramaticais, já que se considerava importante o domínio das estruturas gramaticais, partindo-se do princípio de que estas garantiriam uma produção escrita proficiente. Desse modo, a prática do professor de língua portuguesa refletia – e ainda reflete – a aceitação da ideologia dominante subjacente aos textos didáticos, com ênfase nos aspectos normativos – gramática e ortografia. Pauta-se, portanto, o ensino da língua numa prática fragmentária, de memorização das normas gramaticais, na qual não há espaço para análise e síntese, ocorrendo, dessa forma a totalização do conhecimento (D’ÁVILA, 2001).

Decerto, nessa visão, deixavam-se de lado fatores de ordem cognitiva, pragmática, social, ideológica, os quais, aliados aos fatores lingüísticos, têm condições de transformar uma sucessão de frases/orações em texto escrito proficiente.

Eis por que o bloqueio do aluno para expressar seu pensamento, uma vez que, nesse sentido, se encontrava



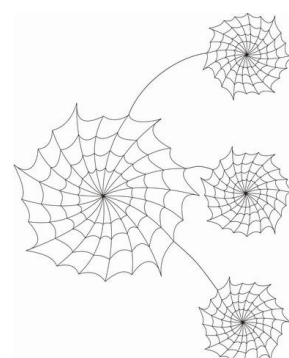
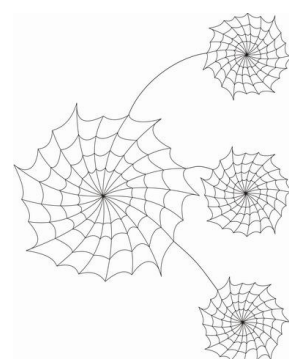
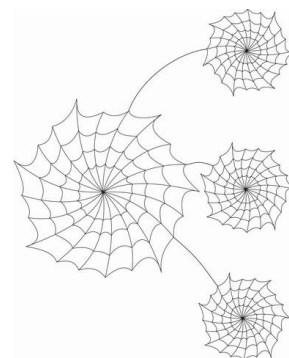
impossibilitado de refletir sobre si mesmo, como sujeito que escreve; de construir sua história e com ela interagir. Em nome de uma preocupação com apenas o estudo do código lingüístico, que atua em detrimento da escrita como processo de integração social, criou-se aí uma relação atrofiada, “gauche” entre língua/indivíduo pensante/interação social, gerando as barreiras e criando os limites para a prática social da escrita.

Num outro viés, surgem, a partir de 1980, mudanças que começam a privilegiar o texto como representação mental do homem (SOARES, 2001), o qual passa a desenhar seu mundo nos textos que produz:

[...] é nessa década que as ciências lingüísticas – a lingüística, a sociolingüística, a psicolingüística, a lingüística textual, a Análise do Discurso – começam a ser “aplicadas” ao ensino da língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variantes lingüísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o “objeto” da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o “processo” dessa aprendizagem e desse ensino (SOARES, 2001, p. 51).

Assim, considerando a atividade de escrever textos numa dimensão mais ampla, agora mais situada no bojo dos significados históricos e sócio-culturais, e integrada numa dimensão potencialmente ativa, entende-se que a escrita tem uma gama infinita de possibilidades, tantas quantos forem seus autores, funções e condições idiossincráticas de elaboração, que se conjugam na construção do texto, resultando numa proposta de significados que medeia as relações entre o sujeito que escreve, a razão por que ele escreve, as estratégias do dizer e o outro, para quem ele escreve (GERALDI, 1997).

Na atualidade, a abertura textual ganha um acento maior ainda: caminhos e espaços de escrita vão se ampliando cada vez mais; outros modos de (re)escrever a história cotidiana vão surgindo com as tecnologias digitais, as quais apontam outras



possibilidades de leitura/escrita que subvertem os campos circunscritos, as fronteiras delimitadas, os caminhos que prendem e moldam a palavra. Trata-se de uma outra arquitetura, diferente da página impressa: a dos espaços de comunicação e conhecimento hipertextuais; uma forma de pensar/expressar em rede, que possibilita e potencializa o trabalho com as várias linguagens, as quais abrem caminhos para além da palavra escrita.

Os fios de palavras que se entrelaçam a seguir convidam o leitor a render-se aos obstáculos, a lançar-se à aventura da descoberta, através da reflexão, para mergulhar nesse sedutor universo labiríntico, eivado de multifacetadas possibilidades leitoras, a fim de perscrutá-lo, sensivelmente.



Figura 1

A teia e as mãos

Por Lucia Leão

Detalhe da instalação

"Web of Life"

<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1441,1.shtml>. Acesso em 16 out 2005.

CAPÍTULO II

3. Hipertexto

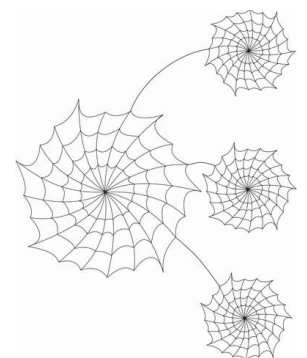
3.1. Das experimentações literárias ao conceito do digital

[...] Mas, nós que estamos em busca do estabelecimento de um plural, não podemos suspender esse plural às portas da leitura: também a leitura deverá ser plural, isto é, sem ordem de entrada: a versão “primeira” de uma leitura deve poder ser sua versão última, como se o texto estivesse reconstituído para terminar em seu artifício de continuidade, o significante ganhando, então, uma figura suplementar: o deslizamento (BARTHES, 1992, p. 49).

Fazemos parte de uma sociedade em que o contexto da cultura do papel convive com a cultura do texto digital. Convivemos, assim, com práticas e eventos sociais de leitura e escrita possibilitados pela Web, os quais trazem mudanças significativas tanto na produção, quanto na recepção do texto, nos gêneros, funções, processos cognitivos e discursivos, enfim, no estado e condição dos emissores e destinatários desses textos.

Incontestavelmente, o avanço das **tecnologias** da informação e da comunicação (TIC), as quais, com vertiginosa velocidade, proporcionam meios de acesso a qualquer domínio do conhecimento, tem potencializado, em nossos dias, as práticas de leitura e de escrita. Da mesma forma, ocorreu com a evolução dos modos e suportes de leitura no transcorrer dos séculos e dos períodos da história da humanidade: não lemos com os mesmos instrumentais de tempos passados, nem agimos como nossos antepassados frente aos aparatos

Nesse texto, “a tecnologia não é entendida apenas enquanto aparato maquínico (base material) potencializador do trabalho e habilidades humanas, nem no sentido mecânico oriundo da industrialização, ligado à idéia de produtividade e de mediação instrumental [...]” (LIMA JR. 2003, p. 4) Noutro sentido, “A constituição da tecnologia (vinculando-a à noção de *teckné*) e da técnica é humana, pois é consequência da ação imaginativa, reflexiva e motora do ser humano, então, inerentemente, é humanizada; bem como, por outro lado, o ser humano é tecnologizado, uma vez que se ressignifica, recria-se e se transforma a si mesmo no processo de criação e utilização de recursos e instrumentos para atuar no seu contexto vivencial.” (LIMA JR., 2003, p. 7).



culturais. Isto porque cada nova invenção sempre exigiu – e exigirá sempre – do usuário posturas diferentes e mudanças comportamentais significativas; portanto, romper o cristal para envolver-se com o cotidiano dos aparatos tecnológicos e acompanhar a marcha do tempo são desafios a serem enfrentados com coragem e espírito investigativo.

Desde o impresso de **Gutenberg**, o texto já trazia possibilidades de uma leitura multilinear que foi concretizada pelo hipertexto digital. De acordo com Landow:

O enraizamento eletrônico, que é uma das características definidoras do hipertexto também encarna as noções de intertextualidade de Julia Kristeva, a ênfase de Mikhail Bakhtin na diversidade de vozes, as noções de redes de poder de Michel Foucault e as idéias de << pensamento nômade >> em rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari (LANDOW, 1997, p. 17).

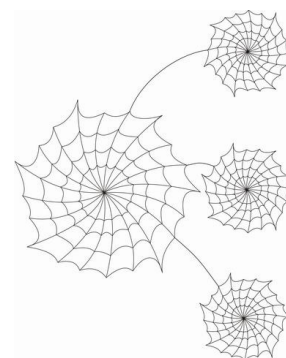
Então, a noção de hipertexto – bem como o processo hipertextual de leitura e escrita – não se reduz ao aparato tecnológico digital, uma vez que, voltando ao túnel do tempo, percebe-se que, mesmo no contexto do **códice**, havia a transgressão da espacialidade bidimensional da página, as digressões e remissões a páginas anteriores, dando a entender, portanto, que “[...] o procedimento hipertextual, marcado por características como a escrita em teia, a conexão, a quebra da linearidade, a variedade de recursos gráficos, não surgiu do computador” (WANDELLI, 2003, p. 24). Entende-se que essa afirmação da autora esteja vinculada ao fato de se considerar que toda leitura sempre é feita de conexões dos pensamentos que estão na memória do leitor, das referências do texto, nos índices, em cada palavra que remeta o leitor para fora da linearidade do texto. Dessa forma, pode-se considerar que a história do hipertexto é a história do texto, mas é, sobretudo, a história da computação.

http://www.espacoacademico.com.br/053/53_lopes.htm. Acesso em 20 jul. 2005

El enlazamiento eletrônico, que es una de las características definidoras Del hipertexto, encarna además las nociones de intertextualidad de Julia Kristeva, el énfasis de Mikhail Bakhtin en la diversidad de voces, las nociones de redes de poder de Michel Foucault y las ideas de << pensamiento nómada >> en rizoma de Gilles Deleuze y Félix Guattari (LANDOW, 1997, p. 17).

Chartier trata sobre as mudanças na forma de apresentação do livro, ocorridas nas diferentes fases de sua história, ocasionando grandes revoluções: do texto manuscrito em rolo de pergaminho para o códice, formato semelhante ao livro moderno impresso; do códice ao livro impresso e do livro impresso ao eletrônico. Cf.: CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

No passado, grandes cânones da literatura procuraram subverter a ordem do texto tradicional e, como verdadeiros transgressores, buscaram desvencilhar a sua arte dos limites. Ou seja, como obras-metáfora do hipertexto, por se referirem a muitos outros textos, através de associações – “Ulisses, de Joyce, seria o hipertexto da Odisséia, de Homero” (WANDELLI, 2003, p. 29) – obras literárias já propunham uma leitura multissequencial. Dessa forma, entende-se que a não-linearidade do texto impresso remete a obras e autores do passado; por exemplo, no campo da literatura, surge, em 900 d.c., a obra “As mil e uma noites”, que conta uma história dentro de uma história..., cujo texto foi traduzido por Richard Burton e editado por [Borges](#).



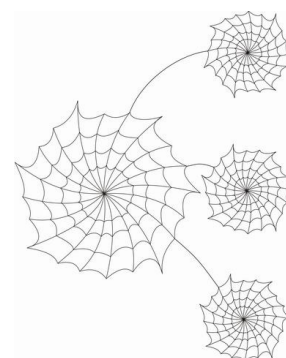
<http://www.literatura.org/Borges/Borges.html>. Acesso em 13 jul. 2005

Segundo Wandelli (2003), obras como *Dom Quixote* (1605-1615), de Cervantes; *O Jardim dos Senderos que se bifurcam* (1941), de Borges; *O processo* (1925), de Kafka; *Ulisses* (1922), de Joyce – que Eco (2003) cita como exemplo máximo de “obra aberta” –; o concretismo brasileiro, a poesia *haikai* japonesa, entre outras, são narrativas que seguem uma estratégia de elaboração que traz o princípio da hipertextualidade, deixando, portanto, de ser obras acabadas, lineares – seja pela quebra da suposta linearidade da linguagem, através de um estilhaçar da sintaxe, seja por uma permanente quebra discursiva – pois se oferecem a uma deriva interpretativa, cuja cartografia vai sendo demarcada, enquanto se configuram sentidos possíveis, ao mesmo tempo em que se abrem para mundos narrativos que delas emergem.

<http://www.espacoacademico.com.br/053/53lopes.htm>. Acesso em 20 jul. 2005

<http://www.unicamp.br/~franchet/haikai0.htm>. Acesso em 05 fev. 2005.

A autora continua fazendo referência ao hipertexto como forma de leitura/escrita anterior ao computador, lembrando de obras que permitem criar combinações entre suas partes, assemelhando-se, deste modo, à escritura multilinear do hipertexto digital; ressalta, também, a influência do computador no texto literário, bem como as relações entre informática e a escrita; dentre outras, cita “O jogo da amarelinha” (1966), de



Júlio Cortázar; “Castelo dos destinos cruzados” (1976) e “Se um viajante numa noite de inverno” (1979), de Ítalo Calvino (WANDELLI, 2003).

Assim, do livro-labirinto de Borges às construções hipertextuais de Cortázar, tem-se uma outra ordem de leitura que, como prenúncio do hipertexto digital, tenta romper com a linearidade da página impressa:

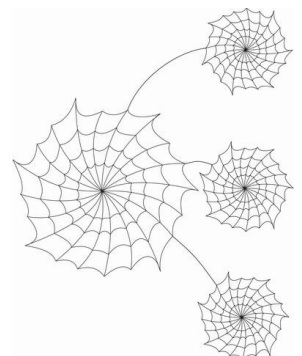
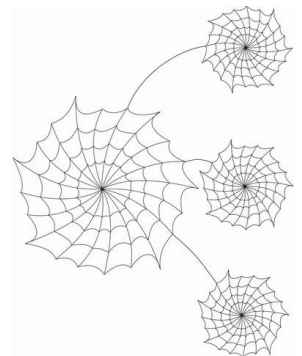
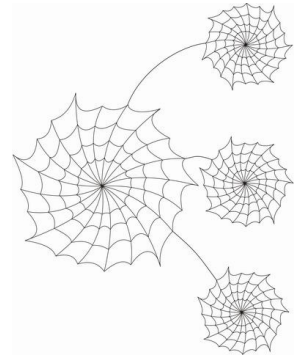
À sua maneira, este livro é muitos livros, mas é, sobretudo, dois livros. O leitor fica convidado a *escolher* uma das seguintes possibilidades:

O primeiro livro deixa-se ler na forma corrente e termina no capítulo 56, ao término do qual aparecem três vistosas estrelinhas que equivalem à palavra *Fim*. Assim, o leitor prescindirá sem remorsos do que virá depois.

O segundo livro deixa-se ler começando pelo capítulo 73 e continua, depois, de acordo com a ordem indicada no final de cada capítulo. Em caso de confusão ou esquecimento, será suficiente consultar a seguinte lista:

73 — 1 — 2 — 116 — 3 — 84 — 4 — 71 — 5 —
 81 — 74 — 6 — 7 — 8 — 93 — 68 — 9 — 104 —
 10 — 65 — 11 — 136 — 12 — 106 — 13 — 115 —
 14 — 114 — 117 — 15 — 120 — 16 — 137 —
 17 — 97 — 18 — 153 — 19 — 90 — 20 — 126 —
 21 — 79 — 22 — 62 — 23 — 124 — 128 — 24 —
 134 — 25 — 141 — 60 — 26 — 109 — 27 — 28 —
 130 — 151 — 152 — 143 — 100 — 76 — 101 —
 144 — 92 — 103 — 108 — 64 — 155 — 123 —
 145 — 122 — 112 — 154 — 85 — 150 — 95 — 146 —
 29 — 107 — 113 — 30 — 57 — 70 — 147 —
 31 — 32 — 132 — 61 — 33 — 67 — 83 — 142 —
 34 — 87 — 105 — 96 — 94 — 91 — 82 — 99 —
 35 — 121 — 36 — 37 — 98 — 38 — 39 — 86 —
 78 — 40 — 59 — 41 — 148 — 42 — 75 — 43 —
 125 — 44 — 102 — 45 — 80 — 46 — 47 — 110 —
 48 — 111 — 49 — 118 — 50 — 119 — 51 —
 69 — 52 — 89 — 53 — 66 — 149 — 54 — 129 —
 139 — 133 — 140 — 138 — 127 — 56 — 135 —
 63 — 88 — 72 — 77 — 131 — 58 — 131
 (CORTÁZAR, 2003, p. 5).

Em *O jogo da amarelinha*, Cortázar propõe diversas estratégias de leitura: o leitor pode, por exemplo, começar a leitura no capítulo 73 e prosseguir de acordo com o que o autor sugere no final de cada capítulo, de modo que a leitura se



transforma também em escritura, visto que o texto vai sendo constituído à medida que vai sendo lido.

É pertinente fazer alusão, ainda, ao próprio **Fernando Pessoa** que, na sua múltipla criação de personalidades poéticas, refere-se à incompletude de sua obra, que não tem ponto de partida nem de chegada:

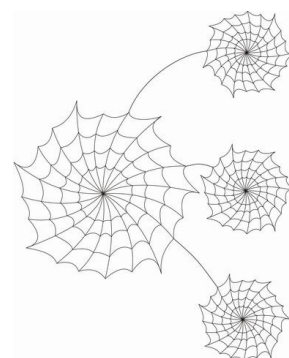
Os meus escritos, todos eles ficaram por acabar; sempre se interpunham novos pensamentos, extraordinárias, inexpulsáveis associações de idéias cujo termo era o infinito. Não posso evitar o ódio que os meus pensamentos têm a acabar seja o que for; uma coisa simples suscita dez mil pensamentos, e destes dez mil pensamentos brotam dez mil inter-associações, e não tenho força de vontade para os eliminar ou deter, nem para os reunir num só pensamento central em que se percam os pormenores sem importância mas a eles associados (PESSOA, 1966, p. 18).

A partir das proposições básicas apresentadas, chega-se a um entendimento de que o hipertexto digital veio apenas atualizar/potencializar a necessidade de uma comunicação mais rápida, global e interativa. Percebe-se, assim, que o velho não é suprimido pelo novo, mas reinventado, transformado. E nessa metamorfose, imagem, som e movimento são agregados ao verbal; múltiplas possibilidades de experiências simultâneas de tempo e espaço caracterizam a leitura digital e o texto ganha uma inusitada abertura através dos *links*, que permitem ao leitor o transbordamento, o deslize por entre as várias textualidades que convergem para uma composição plurivocal, criando as bases de uma outra sociabilidade. O que diferencia, também, o texto do papel do **texto digital** é, na explicação de Lévy, o fato de que, ao invés do leitor se mover fisicamente no texto, desfiando páginas, ou mesmo carregando densos volumes da biblioteca, o texto é que se move de modo como um caleidoscópio, desdobrando-se conforme os desejos, objetivos e caminhos traçados pelo leitor (LÉVY, 1996).

Ver obra poética em:
<http://www.insite.com.br/art/pessoa/>.
Acesso em 18 mai 2005.

“Quanto à sua organização, o hipertexto não tem um centro, ou seja, não tem um vetor que o determine. Ele não é uma unidade com contornos nítidos, como já dissemos. Ele é um **feixe de** possibilidades, uma espécie de leque de ligações possíveis. Serve-lhe de metáfora a noção de **estrela** que não forma um centro mas vários vértices que se ligam a outros vértices. A ausência de centro tira a possibilidade de limites e contornos definidos. Aquilo que num texto impresso pode ser tido como digressão se torna o *modus faciendi* e o *modus legendi* do hipertexto. MARCUSCHI, 2000, p. 7. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Marcuschicoerhtx.doc>> Acesso em 18 out. 2005.

Vale ressaltar que a concepção de hipertexto digital, aqui discutida, vai além da materialidade textual, pois não se resume ao simples **encadeamento de textos, verbetes, comentários, sumários, notas, índices** etc.; antes, representa um imenso fluxo de múltiplos universos sócio-histórico-culturais que se interconectam e se interpenetram, criando um movimento que só é percebido na hiperleitura do dito/escrito/inscrito. É o não-lugar, o entre-mundos, pois ele não é em si mesmo, mas na leitura/escritura, na possibilidade infinita de fluir através de leituras diferentes, de vozes diferentes, de autores diferentes.



<http://www.unicamp.br/~hans/mh/arquitet.html>
Acesso em 25 nov 2004.

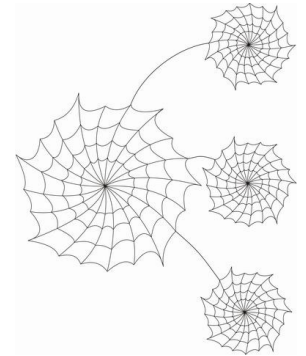
O **hipertexto** digital se configura como um espaço onde, lembrando Berman (1986, p. 15), a “permanência” cede lugar à “transitoriedade”: tudo passa; os fluxos de pessoas, imagens, informações, equipamentos são intensificados. A propósito das mudanças nas práticas de leitura e escrita e nas formações discursivas, vale lembrar Marx, citado por Berman (1986): “tudo o que é sólido desmancha no ar”. Um simples clicar de mouse, que fascina não só pela sua capacidade de executar inúmeras tarefas, num curto espaço de tempo, poderá romper paradigmas como, por exemplo, o da **autoria**, já que o leitor do hipertexto digital poderá ser um co-autor em potencial.

“Neste sentido, o autor produz uma mensagem original, mas esta não é sua. [...] A mensagem do emissor assume novas formas à medida que circula no espaço socioideológico das outras consciências. Ela é lida, relida e reinterpretada na ação de cada novo (inter)locutor (RAMAL, 2002, p. 122).

Com a leitura e escrita digitais, transforma-se a concepção de direito de propriedade, baseado na posse de uma criação original, visto que na **rede**, lugar, por excelência, do efêmero, do fugaz, portanto da incerteza, o processamento eletrônico do texto modifica em diferentes graus todos os aspectos do texto que fizeram práticas as noções de direito de autor. A quantidade e a facilidade trazem à tona um novo problema: o da falta de consistência. A autoria, mais do que nunca, deverá perseguir agora os rumos da coletividade. Uma produção hipertextual exige, inevitavelmente, o trabalho de uma equipe, tanto no que se refere à sua base de mídias quanto à pesquisa e à concepção do roteiro.

Rede, do latim *rete*, possui vários significados. Interessa, nesse contexto, entender a concepção de rede em informática: “conjunto de computadores, terminais e demais equipamentos periféricos interligados por linhas de comunicação que lhes permitem intercambiar informações entre si” (RAMAL, 2002, p. 136)

Nesse sentido, transformam-se, conseqüentemente, as concepções de espaço, tempo e distância, gerando-se outras possibilidades de transcendência de representações e significados. Assim, vivencia-se cotidianamente uma revolução dos costumes e das visões de mundo, uma multiplicação de valores, e uma oscilação entre pertença e desenraizamento, como processos dos quais a Internet participa, enquanto um dos agentes de criação de outras formas de ver/vivenciar o mundo, como mudanças significativas que acontecem no âmbito da consciência coletiva.



Esse momento histórico tem muitas outras implicações na construção da sociedade do próximo milênio. Já vivemos, em parte, nessa nova sociedade, do estar-aqui-sem-estar. Do ir de um lugar a outro sem passar por lugar algum.[...] Mas não só a geografia se transforma. O estar-aqui-sem-estar não é apenas a ausência do deslocamento físico perceptível. É essência da possibilidade de ser tribal e não-tribal, local e não local, ao mesmo tempo (PRETTO, 1996, p. 40).

No bojo de tais transformações, estão os processos de leitura e produção de texto, objeto dessa discussão, cuja proposta traz um desafio à escola: migrar das práticas pedagógicas de leitura e escrita centradas na transmissão de informações fechadas, praticamente imutáveis, para um fazer pedagógico fundado na interatividade, que abre infinitas possibilidades de modificações, redimensionando os papéis do leitor, autor e produtor.

Entende-se que o texto digital, longe de ser uma ameaça ao texto impresso, constitui-se apenas como um desdobramento das possibilidades de leituras que podem se realizar de formas múltiplas. Pois, se o texto de papel já propunha ao leitor fazer remissões, ao navegar mentalmente pelas páginas, no contexto atual, essa possibilidade de navegar se concretiza para o leitor, uma vez que, através da tela do computador, ele poderá navegar pelas **dobras**

Xavier (2002) destaca algumas especificidades do hipertexto que o diferencia do texto impresso:

a) **imaterialidade:** o texto sem o espaço-livro, sem o espaço-papel, permeado de interfaces virtuais; passível de infinitas atualizações e modificações, sem que seja tocado;

b) **confluência de modos enunciativos:** de organização enunciativa

heterogênea: integra imagens, palavras, sons;

c) **não-linearidade:** não há um foco dominante de leitura; há múltiplos caminhos e destinos, em se tratando de leitura.

d) **intertextualidade infinita:** potencializa uma relação que sempre existiu nos textos, “uma inter-relação entre os dizeres” (p. 32); os “já-ditos [...] vão gerar ditos futuros, modificados [...] perpetuando a cadeia de dizeres [...]” (p. 32).

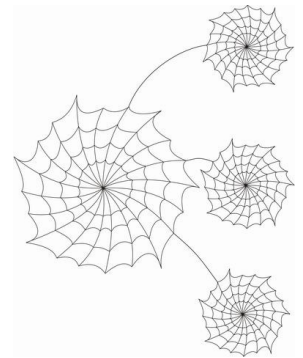
imateriais do hipertexto, através dos **links** disponíveis, determinando o rumo de sua leitura, (re) criando, desse modo, seu texto individual – o texto que procura as informações de que necessita.

O texto da tela potencializa as possibilidades de leitor e escritor trocarem seus papéis, ou seja, a leitura torna-se um ato de escrita, e vice-versa, porque, no trabalho de atualização de percursos que se dá a cada clique, idéias e conceitos vão se associando, caminhos de sentidos vão sendo construídos, promovendo, dessa forma, uma mistura das funções de leitura e de escrita (LÉVY, 1996).

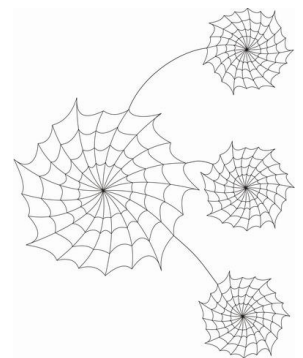
A navegabilidade de um ambiente hipertextual corresponde à facilidade do usuário em encontrar a informação, disponível em forma de páginas ligadas por **links**, permitindo ao usuário rápida localização da informação. Assim, quando o leitor escolhe seu percurso na rede, ele infere na organização do espaço de sentido do texto, interliga redes escondidas sob o nós (LÉVY, 1996), ativando, deste modo, construções semânticas, ou as anula se não forem de sua preferência. Nisto consiste a navegação digital.

É nesse contexto que o hipertexto amplia os modos de ler/escrever já existente na literatura impressa; de significar as ações cotidianas, de entender e de se relacionar com o mundo, atendendo às demandas da vida. Assim, a hipertextualização vem concretizar um contexto de leitura/escrita no qual as significações se constroem de modo ágil, dinâmico.

Nesse navegar, em que a subjetividade do sujeito/leitor aflora, a apropriação do escrito aproxima o leitor de uma outra forma de construir o discurso, que é dependente das escolhas que ele faz ao explorar o espaço hipertextual aberto, presente, multissensorial e multiforme. Essa dinâmica é que lhe dá possibilidades de embaralhar, entrecruzar e decidir a ordem de sua leitura/escrita.



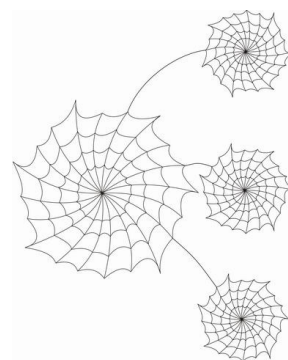
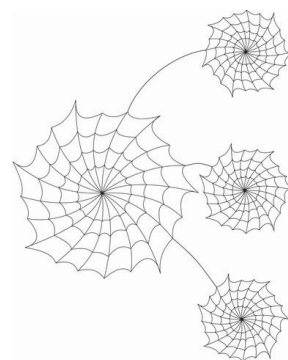
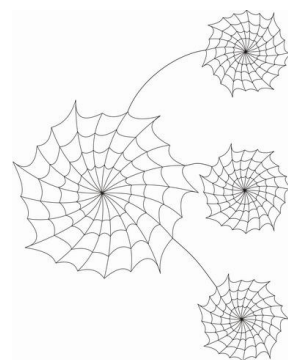
O *link* é o elo, a forma pela qual as páginas de um documento hipertextual se interligam, proporcionando também uma forma de interação.



Nessa perspectiva, entende-se que a realização de práticas de leitura e escrita no contexto educacional traz atualmente, desafios a enfrentar, no sentido de “preparar novas gerações para saber lidar e apropriar-se seletivamente do conhecimento disponível e transformado em saber útil para o uso individual e para a coletividade” (BLATMANN e FRAGOSO, 2003, p. 19).

É inegável que se continuará a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, e agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se abrindo e se aprofundando a cada *click* do mouse. E nesse movimento, há o reconhecimento e o enriquecimento mútuos dos sujeitos, pois todos os que interagem no espaço virtual do saber são responsáveis pela construção do conhecimento; não há posse do saber por um sujeito apenas, porque todos os saberes e competências se mobilizam, resultando daí a inteligência coletiva, ou seja, o compartilhamento de saberes produzidos pela humanidade; um saber inconcluso que, no encontro com o outro, é reinterpretado, reinventado, enriquecido (LÉVY, 1998).

Do lado de fora da escola e da universidade, a partir de diferentes linguagens, os textos se apresentam como atrativos que possibilitam ao usuário descobertas, escolhas de caminhos, seduzindo-os para um “construir conhecimentos” que está permanentemente vivo, em movimento, contrastando a imprevisibilidade instigante com a previsibilidade do já sabido que as instituições de ensino ainda insistem em adotar como prática pedagógica, ao invés de privilegiarem ações que contribuam para a formação de leitores/professores que possam compreender e problematizar o mundo.

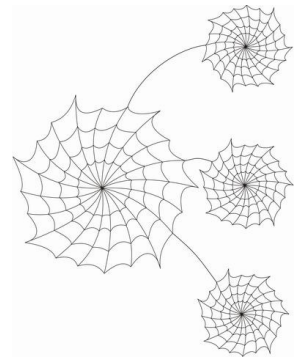


3.2. Por uma outra dinâmica da leitura e escrita: da linearidade ao labirinto hipertextual

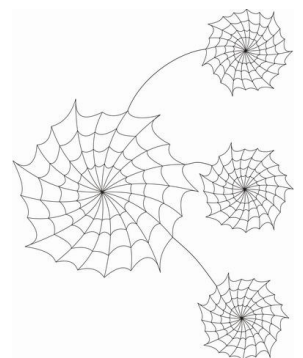
Tendo em vista que qualquer proposta educacional exige uma demarcação da concepção de aprendizagem com a qual pretende-se trabalhar, importante se faz discutir algumas proposições que possam servir de subsídios à reflexão sobre leitura e escrita no hipertexto digital, quais sejam as concepções de linguagem, leitura, leitor, produção textual, tecnologias intelectuais, Internet e hipertexto.

A concepção de linguagem aqui veiculada traz o sentido de atividade constitutiva, coletiva, histórica, social e plural, através da qual o homem se reconhece como tal, compreende o mundo e nele se move; é uma atividade interativa que se dá no jogo complexo da subjetividade e que se insere no extralingüístico, em virtude da produção de sentidos ([BAKHTIN](http://en.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Bakhtin), 2004). Portanto, os sujeitos se apropriam da linguagem socialmente, não sendo possível, pensá-los desvinculados do contexto sociocultural.

É relevante considerar, ainda, a heterogeneidade da linguagem que, continuamente, se reúne em novas combinações no espaço digital, numa relação que está para além de rígida e identificável entre significado e significante, isto é, entre o que está sendo dito e a forma como é dito. Lyotard (2002) é um dos autores que fornecem as bases para este tipo de argumentação. O autor assinala que há, na pós-modernidade, uma substituição do conhecimento narrativo pela pluralidade de “jogos de linguagem”. Refutando as metanarrativas como “totalizantes”, enfatiza a pluralidade de formações desses jogos. Segundo o autor, embora o vínculo social seja lingüístico, ele não é tecido por um único fio, mas por um número indeterminado de jogos de linguagem, que aguça a sensibilidade do indivíduo para as diferenças e reforça



http://en.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Bakhtin. Acesso em 12 abr 2005.



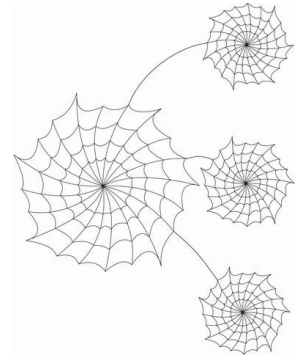
sua capacidade de suportar o incomensurável, o heterogêneo, o inesperado, a diferença.

Desse modo, cada ser humano vive na intersecção de muitos desses jogos, não estabelecendo necessariamente combinações lingüísticas estáveis, dado o entrelaçamento de multiplicidades e particularidades, sem pontos fixos de chegada, sem horizontes definidos. Conseqüentemente, o próprio sujeito social parece dissolver-se nessa disseminação de jogos de linguagem, dentro dos quais novas narrativas do saber devem ser compreendidas. Dentro do campo da hipertextualidade, a narrativa se forma a partir das marcas do caminho percorrido pelo leitor ativo.

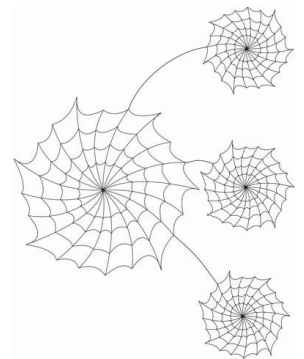
Entende-se leitor como um ser construído histórica e socialmente, que traz um conhecimento prévio, o conhecimento de mundo; aquele que produz sentidos a partir de determinadas condições histórico-sociais, que cria estratégias para significar o texto; co-autor, interator, participante da mensagem (ZILBERMAN; SILVA, 1999). Ler, nessa perspectiva, é deixar-se implicar pelo texto, ao mesmo tempo em que vai envolvendo seu contexto no texto lido. Tal concepção compartilha também com o sentido colocado por Lévy (1996), quando se refere à leitura como ato de “torcer, rasgar, amarrotar e recosturar o texto”, cujos vazios estimulam o leitor a desdobrar-lhe para dar-lhe sentido, para atualizá-lo.

Ao ler, portanto, o sujeito coloca em ação suas bases históricas, culturais e psicológicas, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, o seu conhecimento sobre o mundo, suas experiências de ser-no-mundo; entram em ação o leitor e seu horizonte de expectativas.

O texto é considerado aqui como uma estrutura que não está acabada, isto é, como “[...] resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são



Concepção de
leitura e leitor,
p. 19.



Tecendo os fios
textuais, p. 36.

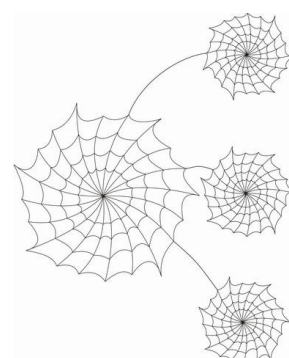
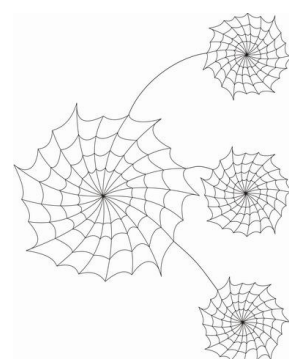
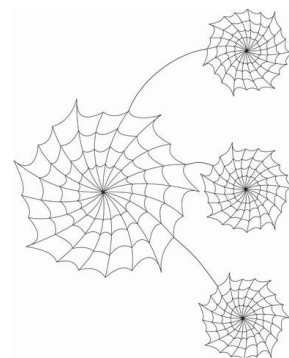
postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH, 1998, p. 22). O produtor é alguém que diz algo, de um determinado lugar da sociedade, com uma intencionalidade. A produção textual é, portanto, uma atividade que deve surgir de um motivo, de um projeto determinado por fatores sociais e psicológicos. Conforme Magnani,

[...] um projeto, concebido, executado e avaliado por um sujeito que, a partir de certas necessidades, movido por certos objetivos, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais, escolhe dentre as possíveis e conhecidas - as opções de dizer/escrever o que precisa dizer/escrever para outro(s) (2001, p. 18).

As tecnologias intelectuais são assim referidas “por instaurarem modificações no nosso modo de ser e de pensar e por imitarem o funcionamento da mente humana” (LIMA JR., 1998, p. 38). Segundo autores como Pretto (1996); Lévy (1993; 1996), entre outros, têm influenciado, e com grandes avanços, a vida humana, alterando o *modus-vivendi*, trazendo repercussões sociais, econômicas, políticas e educacionais. Tais mudanças se fazem perceber, por exemplo, na maneira de ler, interpretar e construir textos, criando condições para maior interação entre as modalidades falada e escrita.

Cabe aqui uma pausa para lembrar que é preciso manter cautela no que se refere à influência das tecnologias digitais na educação, no sentido de que esta não dá conta de resolver todos os problemas de aprendizagem. De acordo com Macedo:

[...] a utilização das tecnologias a favor de um *ensino educativo*, via uma inserção no currículo, significa levar em conta as diferenças; a forma como os atores educativos simbolizam e *acomodam* esses instrumentos mediadores; as questões éticas, políticas e estéticas dessa inserção, para que a tecnologia na educação não signifique mais um seletivo processo de silenciamento, já que no atual desenho das sociedades liberais, saber e domínio tecnológico, expansão capitalista e poder se nutrem

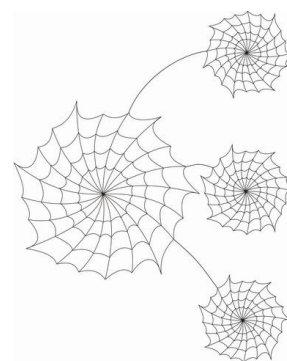
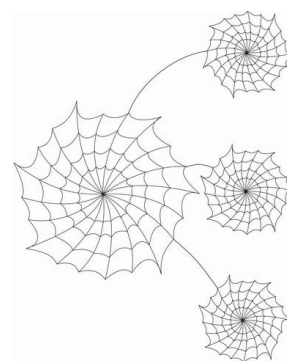
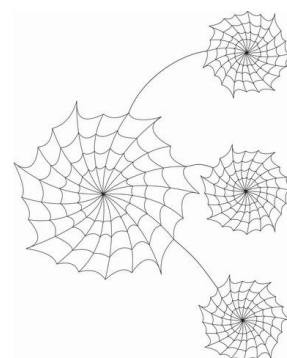


reciprocamente, num processo escamoteante de exclusões (2002, p. 150).

Assim, devem ser consideradas implicações de ordem política, ética, social, cognitiva e pedagógica que se juntam a essa outra cultura de organização sociotécnica, potencializando a mobilidade no/do conhecimento, a troca de saberes e a construção de sentidos no processo ensino-aprendizagem.

Retomando o fio dos conceitos, entende-se, neste contexto que a Internet “exemplifica uma tecnologia intelectual porque interfere na forma humana de pensar [...] possui uma estrutura que imita o funcionamento cognitivo humano, como uma rede.” (LIMA JR.,1998, p. 38). Dá-se, assim, uma transferência das idéias processadas no cérebro humano para o “cérebro eletrônico”; este, através da mediação humana, organiza as idéias, materializando-as num ambiente artificial, em forma de “bits”, dentro dos processadores, ou viajando pelo ciberespaço. Schaff enfatiza que os recursos fornecidos pelo computador possibilitam a realização de atividades sem as quais a tecnologia contemporânea seria impossível: “[...] o computador tem uma ‘memória’ muito mais extensa do que a memória humana e com um tempo de acesso incrivelmente mais curto [...] é um produto do homem, portanto é parte da sua cultura” (1995, p. 73).

A Internet surgiu a fim de atender às necessidades de intercâmbios entre núcleos militares norte-americanos, para depois ser utilizada como instrumento de ensino e pesquisa na universidade (PRETTO, 1995). Entrou como marco definitivo no Brasil em 1995, irrompendo, em tempo curto, vários lares e escolas, locais de trabalho, repartições públicas, adentrando rapidamente também no espaço acadêmico. Isto é confirmado na declaração de Blatmann e Fragoso:



Não há campo do saber e de experiências humanas cujos conhecimentos não estejam incluídos na memória desse suporte eletrônico da informação (digital/virtual) viabilizado pela informática e disponível, a cada dia, a um maior número de usuários, desde que possuam os meios necessários para fazê-lo (2003, p. 16).

Através da Internet, acelerou-se a universalidade da informação, o homem expandiu seus limites, compartilhando experiências e vivências, alterando sua vida e sua existência. Uma nova geração de leitores, pesquisadores e produtores de textos surgiu, exigindo que haja também novos sentidos para o uso da informação, cuja busca não deve se basear em movimentos impensados e impulsivos diante da tela, mas de momentos de seleção, reflexão e leitura, a fim de que as informações à disposição do usuário sejam significadas e ressignificadas, transformando-se em conhecimentos.

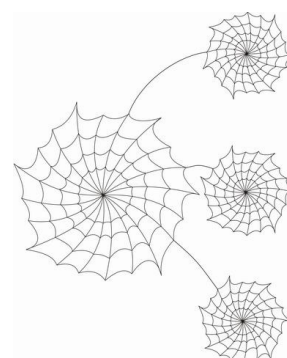
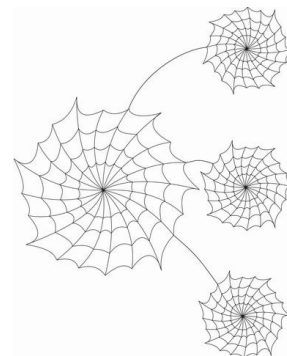
Partindo da concepção de Berman, o homem contemporâneo é atingido em suas certezas e nas premissas que utiliza para construir opiniões e seguranças:

uma infinidade de novas experiências se oferecem, mas quem quer que pretenda desfrutá-las [deve estar] '[...] pronto a mudar seus princípios diante da platéia, a fim de reajustar seu espírito a cada passo' (1986, p. 17).

Uma citação que Berman faz da obra *A Nova Heloísa*, de Saint-Preux.

A Internet talvez seja o local onde o indivíduo pode se deparar com tal fenômeno de forma mais clara. As relações virtuais são, em comparação com as concretas, muito mais efêmeras, rápidas; o processo marcado por começo, meio e fim transforma-se em função de uma interrupção sempre iminente.

Como uma das tecnologias intelectuais, a Internet faz surgir um novo espaço de interação: o "hipertexto digital", o qual permite ao leitor a escolha de diferentes trilhas e, portanto, diferentes leituras – cuidando sempre para que não haja dispersão ou uso inadequado de *links*, a fim garantir a continuidade do fluxo semântico –, dando-lhe a condição para personalizar a sua leitura, de acordo com a sua

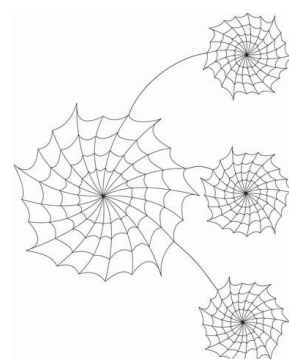
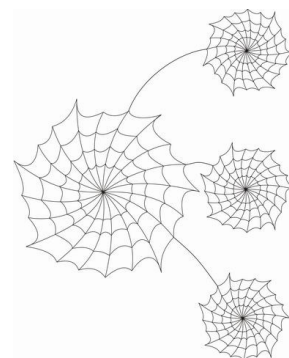


intencionalidade passando, portanto, a ser também interator, operador, participante da mensagem, uma vez que é o hiperleitor quem

[...] folheia o cardápio disponível naqueles sítios digitais, seleciona o que vai querer e, em seguida, serve-se das “iguarias” dos hiperlinks que mais lhe apeteçam, na porção que desejarem e na mesma velocidade do fluxo do pensamento (XAVIER, 2004, 174).

Entende-se hipertexto, aqui, como um conjunto de textos – composto de palavras, sons, imagens, movimento – ligados eletronicamente por links, nós, os quais dão acesso a diferentes caminhos, teias redes e trilhas, numa textualidade inacabada, de possibilidades nunca fechadas, tomando por base a infinidade da linguagem (LANDOW, 1997). Um texto que se expande, se contrai, dá voltas. Este texto digital presentifica e disponibiliza de forma ágil e fácil, várias fontes de pesquisas, tornando-se, deste modo, um espaço muito usado pelos estudantes, dada a sua utilidade como veículo para a busca e troca de informações técnico-científicas atualizadas. Além disso, constituiu-se numa forma acessível à construção e atualização dos conhecimentos, uma vez que insere o leitor “nas principais discussões em curso no mundo [...] exige do usuário muito mais que mera decodificação da palavras [...]” (XAVIER, 2004, p. 172).

A idéia de hipertexto foi manifestada por **Vanevar Bush** em 1945, num artigo intitulado “As We May Think”. Bush imaginou e descreveu uma máquina, o **Memex**, capaz de armazenar grande quantidade de informações. Esta máquina, considerada como precursora da idéia de hipertexto, foi pensada para suprir as falhas da memória humana; porém, foi Theodor Nelson quem inventou o termo hipertexto, no início dos anos sessenta (LÉVY, 1993), utilizando um sistema informatizado denominado **Xanadu**, para se referir



<http://www.unicamp.br/~hans/mh/memex.html#memex2>. Acesso em 10 abr 2004.

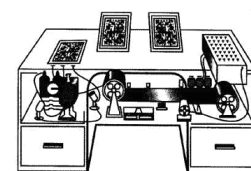


Fig. 2
Memory Expander
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37415112.pdf>. Acesso em 20 dez. 2005.

Xanadu “enquanto horizonte ideal ou absoluto do hipertexto, seria uma espécie de materialização do diálogo incessante e múltiplo que a humanidade mantém consigo mesmo e com seu passado.” (LÉVY, 1993, p. 29).

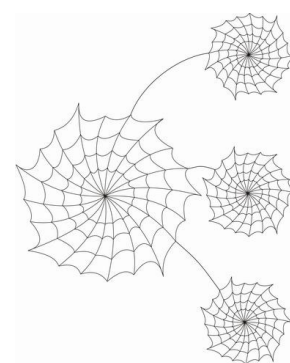
ao tipo de texto digital que, segundo ele mesmo, é uma escritura não seqüencial, um texto que se bifurca, que dá possibilidades de escolhas de leituras, que permite ao leitor, de acordo com seus objetivos e desejos, reorganizar **partes**, traçar caminhos, tecer uma rede de sentidos, entrelaçada pelos diversos fios de informações visual, sonora e animações, estendendo-se, portanto, para além do meramente verbal.

Assim, a compreensão do texto contemporâneo, numa linguagem hipertextual, se dá sob o enfoque das possibilidades interativas que convidam à ação, à participação, à livre problematização, bem como à construção criativa de atualizações, nas quais o interator tem autonomia, visto que se encontra mergulhado num espaço fluido e dinâmico que permite ao texto uma maior transitoriedade e mutabilidade. Os jogos de linguagem, que marcam este sentido de hipertexto, não teriam regras fixas, mas apenas a norma da permuta sempre aberta a novas possibilidades. Nessa lógica, nenhum texto produzido poderia alcançar um sentido total, pois cabe ao leitor a liberdade de interpretá-lo. Como obra em movimento, o texto não se basta a si mesmo e, por isso, carrega um certo grau de abertura que pressupõe vários leitores que irão recebê-lo e interpretá-lo subjetivamente.

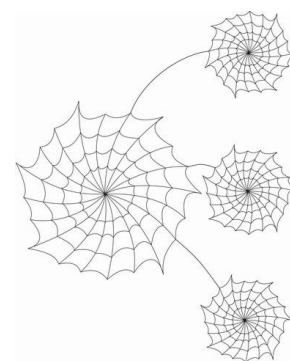
A interatividade, tópico central no contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação, é entendida nesta discussão como uma “ação entre”, um “estar em comum” e se define no momento em que a obra reflete de volta para o interator as conseqüências de suas ações e decisões, ocorrendo, também, na interface entre os nós hipertextuais e as escolhas do leitor. Conforme Silva, antes de ser denominado de interatividade, o conceito de “interação” vem da física, foi incorporado pela sociologia, pela psicologia social e finalmente, no campo da informática transmuta-se em “interatividade” (2002, p. 93).

O todo sem a parte
não é todo,
A parte sem o todo
não é parte,
Mas se a parte o faz todo,
sendo parte,
Não se diga, que é parte
sendo todo
(Gregório de Matos).

Disponível em:
<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/hiper/texto4.html>.
Acesso em 05 nov. 2005.



Segundo Machado, “[...] em 1932, Bertold Brecht (1967, p. 81-92) falava em interatividade ao se referir ao processo de inserção democrática dos meios de comunicação numa sociedade plural, com participação direta dos cidadãos [...]” (1997, p. 144).



Para longe da **indústria da interatividade**, da ênfase na potencialidade técnica, isto é, da capacidade da máquina, o termo aqui está relacionado com “bidirecionalidade, co-autoria, intervenção da recepção na emissão” (SILVA, 2002, p. 92), a diluição das fronteiras entre autor e leitor; uma evolução inventiva e criativa dos relacionamentos, interações mútuas potencializadas pelo **computador ligado em rede**.

A interatividade emerge com a instauração de uma nova configuração tecnológica (no sentido das tecnologias informáticas conversacionais, e de uma nova dimensão mercadológica (no sentido da busca de diálogo entre produtor/produto/cliente). Mas isso ocorre imbricado com transformações que se dão na esfera social, onde se pode observar não mais a pregnância da passividade da recepção diante da emissão do produto acabado, mas uma crescente *autonomia de busca* onde cada indivíduo *faz por si mesmo* [...] (SILVA, 1999, p. 139-140)

O termo “interatividade” emerge no contexto da tecnologia digital, no espaço hipertextual – mas ultrapassa esse âmbito –, onde os caminhos vão se delineando para atender aos objetivos e necessidades de que navega por meio da tela interativa ou interface (SANTALELLA, 2004).

O hipertexto é comparado a um **labirinto** no sentido de se constituir num espaço que se desdobra e pelas oportunidades de leitura em diferentes direções. No momento em que o leitor atualiza escolhas, caminhos sinuosos pessoais e únicos são criados. Constrói, assim, um espaço que vai se desdobrando e se formando através do percurso de leitura, ao mesmo tempo em que vai se constituindo como um leitor em potencial, um construtor de labirintos hipertextuais, ou seja, de um espaço de informação e interação constituído por uma complexa malha de significados, aos quais o próprio sujeito atribui ordem e entendimento, não sendo apenas espectador.

Transfiguração das imagens do mundo da escrita, a **metáfora do hipertexto** remete a outras dimensões do texto, a outros modos de expressão no contexto histórico atual, a

Expressão que designa a “indústria da participação que visa garantir a adesão do consumidor” (SILVA, 2002, p. 93)



Figura 3
Computador em rede
<http://www.agmnews.com/images/prd/COMPUTADOR.jpg>. Acesso em 12 dez. 2005

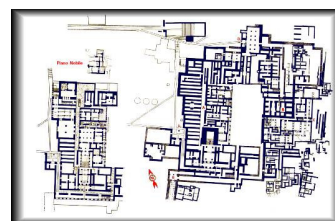


Figura 4
Palácio de Knossos.
Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/jornal/novembro2002/pag10.html>.
e
http://www.dgz.org.br/dez03/Art_02.htm. Aceso em 12 fev. 2005

Lévy, no capítulo I, do livro “Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática”, refere-se à metáfora do hipertexto, para ajudar o leitor à compreensão de como ocorre a experiência de leitura no hipertexto

outras possibilidades de se “abrir janelas” para uma diversidade de leituras que não estabelecem limites para a imaginação – assim como o esquema mental: “escrevemos e lemos com a possibilidade de abrir ‘janelas’, de fazer **links e conexões**” (RAMAL, 2002, p. 83).

Por articular esquemas analógicos ao da mente humana, que trabalha por associações, e por proporcionar formas de leitura e escrita sem limites, como o esquema mental, Lévy, refere-se ao hipertexto como uma metáfora: “... o hipertexto, além de ser uma ferramenta eficaz para a comunicação e a inteligência coletiva, poderia também servir como metáfora esclarecedora. Como metáfora para pensar o quê? A comunicação...” (LÉVY, 1993, p. 72).

O hipertexto é uma hiperleitura em seu movimento, em seu momento; é sempre “algo-se-fazendo” e não “algo-feito”. Constitui-se em hiperleitura porque, como o próprio “existir humano”, não se conclui, não termina, não “fecha o ponto”; ao se pensar o começo, já se está no fim: ao se pensar o fim, já se está no começo; portanto, qualquer ponto final é ilusão textual.

Trata-se de uma **construção labiríntica**, desprovida de significado central, portanto desterritorializada, “sem fronteiras nítidas”, porque está sempre aberta às demandas e percursos do leitor/navegador; um texto de caráter transitório, posto sempre em movimento (LÉVY, 1996) e criado a partir da interação do sujeito com o ambiente; nessa interação o sujeito metamorfoseia as representações e os conhecimentos, estabelecendo, portanto, a interatividade, a disponibilidade, a co-autoria.

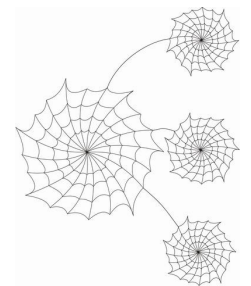
Há que se considerar, além da flexibilidade que permite a (re)elaboração de vias navegáveis, que o hipertexto digital é provido de uma lexicalidade que está para além do tão-somente verbal:

Valendo-se da revolução telemática, a linguagem verbal tem que aprender a conviver com um outro tipo de linguagem, uma vez que a interação com

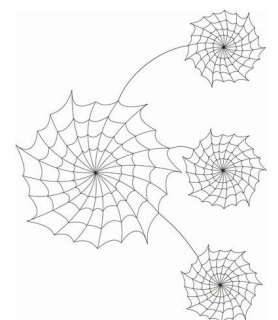


Figura 4

<http://www.nowhereland.blogspot.com.br/internet.gif>.
Acesso em 02 abr.2006.



Nesse contexto, labirinto tem o sentido de caminhos que se entrecruzam, convidando o leitor a encontrar os fios que conduzam ao trajeto, para marcar percursos, trilhar caminhos que se abrem em passagens para outros caminhos, sem deslumbramentos, para não se perder.



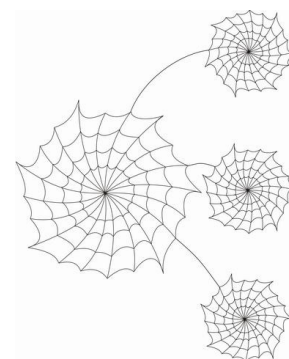
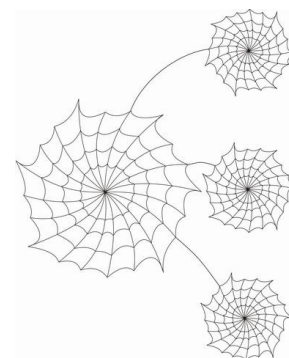
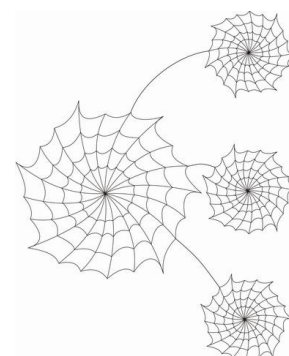
essas inovações técnicas, principalmente a Internet, exigem o domínio de uma linguagem hipertextual que rompe com a ênfase na leitura linear, seqüencial (ALVES, 1998, p. 148).

O hipertexto constitui um espaço onde conhecimentos podem ser construídos, interesses, necessidades e desejos podem ser compartilhados; é um vasto campo de aprendizagem, em que tantas são as oportunidades quanto os riscos, exigindo, portanto, seletividade e avaliação no momento da escolha do(s) caminho(s), traçados pelo sujeito, de acordo com seu contexto de vida, interesses, características cognitivas e de personalidade.

Xavier (2002), a partir da definição proposta por Joyce, refere-se a dois tipos de hipertexto: o exploratório, em que o hiperleitor, não podendo modificar o conteúdo proposto pelo autor, apenas atualiza diferentes trilhas de leitura, sob condições já previstas pelo próprio autor do hipertexto; o construtivo, que é aberto, mutável, permite co-autoria, pois o hiperleitor, além de escolher percursos, poderá alterá-lo, complementá-lo, com novos conteúdos: “o hiperleitor faz uma nova conexão considerando sempre as anteriores, buscando transformar, o tempo todo, a informação em conhecimento, conforme for seu projeto de leitura previamente traçado” (XAVIER, 2002, p. 27)

A estrutura do hipertexto é descrita por Lévy (1993), a partir de seis características, que se encontram imbricadas:

- a) princípio da **metamoforse**: não se pode aprender a real forma, a dimensão e a estrutura da rede hipertextual, uma vez que sua composição, a extensão e a configuração mudam constantemente, numa dinâmica que a faz abrir-se ao exterior – princípio da exterioridade –, além de apresentar uma



multiplicidade de conexões – princípio da heterogeneidade.

- b) princípio da **heterogeneidade**: a linguagem hipertextual compõe-se de textos, sons, imagens integrados pela digitalização, cujos nós e conexões – de caráter heterogêneo – são articulados automaticamente.
- c) princípio de **multiplicidade** e de **encaixe das escalas**: a organização do hipertexto é fractal, pois qualquer nó ou conexão revela-se composto por toda uma rede. Ou seja, cada link do hipertexto descortina um outro hipertexto. Qualquer parte da rede contém uma outra rede.
- d) princípio da **exterioridade**: a rede possui uma textualidade que está sempre aberta ao exterior, que orienta suas configurações e reconfigurações constantes; Interior e exterior não se encontram determinados claramente nessa estrutura, uma vez que ao acionar um link, o conteúdo que está no exterior de determinado hipertexto passa a integrá-lo.
- e) princípio da **topologia**: "A rede não está no espaço, ela é o espaço. Tudo funciona por proximidade" (p. 26). Os links aproximam espaços e temporalidades, onde se estreitam e se multiplicam conexões.
- f) princípio de **mobilidade dos centros**: a rede possui diversos centros, cujos nós se organizam em infinitos rizomas, formando inúmeras "paisagens do sentido" (p. 26).

O texto digital, mesmo desintegrando o ideal de texto mantido pela imprensa, instância enunciativa, continua

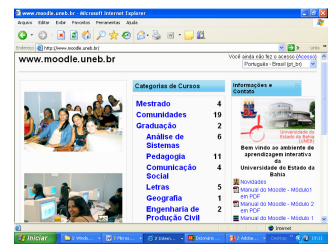


Figura 6
<http://www.moodle.uneb.br/>. Acesso em 18 abr. 2006.



Figura 7

<http://www.karinkuhlmann.de/DigitalWorlds/Fractals/2/ArtDeco4/artdeco4.html>
Acesso em 17 abr. 2006.

Metáforas comuns para designar essa falta de centro do hipertexto são as noções de labirinto, rede, tentáculo, paisagem, tecido e outras nessa mesma linha. Paralelamente a isso, a leitura é denominada por metáforas do tipo navegação, nomadismo, caminhada. Essas expressões sugerem sempre um aspecto saliente, ou seja, a falta de uma ordenação tradicional. (MARCUSCHI, 2000, p. 7. disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Marcuschi/coerhtx.doc>. Acesso em 18 de out. 2005.

estabelecendo interação entre autor e leitor. Porém, as concepções de leitura, leitor e produção textual, nesse espaço de **intertextualidade** e interatividade – “onde a interatividade se constitui numa participação coletiva, de forma intuitiva e sensório-motora na mega rede de comunicação e de conhecimento” (LIMA Jr., 1997, p. 92) – podem ser redimensionadas e reconstruídas, permitindo ao leitor/interator fundamentar seus passos e socializar caminhos alternativos, tornar-se co-autor, na medida em que constrói significados, interfere e participa ativamente do processo de criação de um texto, ou mesmo de construção do conhecimento.

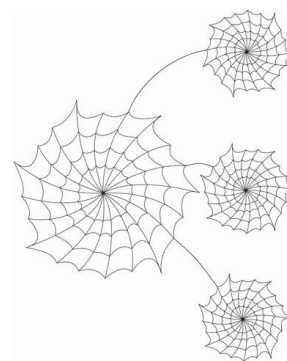
Ver “Texto, contexto e (inter)textualidade”, p. 42.

A quebra de limites entre autor e leitor no hipertexto, associada à idéia de construção conjunta, faz emergir, diante do leitor, um texto em estado latente ou potencial, que se abre a um campo de possíveis, tendencialmente infinito, que pode ser explorado pelo leitor; um texto em processo. A leitura, a depender da criatividade e nível de **interatividade** do leitor, poderá transforma-se numa atividade participativa de “escrita-leitura”, momento em que o leitor passa a assumir o estatuto de “escritor-leitor”.

A relação interativa entre autor/leitor/texto, também poderá ocorrer no texto impresso, porém no plano mental, enquanto que, no hipertexto essa ação pode se concretizar pelos links e nós.

Na literatura impressa, a leitura é realizada através de conexões dos pensamentos existentes na memória do leitor, das referências do texto, nos índices e em cada palavra que remeta o leitor para além da linearidade do texto. Considera-se, deste modo, que a história do hipertexto se relaciona à história do texto, mas, especificamente, à história da computação.

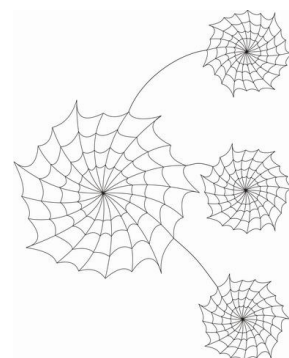
Faz-se aqui uma pausa para lembrar que o fato dos hipertextos circularem livremente pela rede tem propiciado a cópia de trabalhos – assunto que será discutido no capítulo IV – por muitos estudantes que, ao invés de se tornarem leitores-escretores, de aprenderem a expressar suas idéias, reproduzem fielmente qualquer texto captado da Internet, sem a preocupação de selecionar, de analisar a qualidade das informações que recebem. Assim, deve-se reconhecer que esse ambiente informacional tem potencializado a busca de alternativas para a evolução da humanidade, para a partilha de idéias, mas é importante não mitificá-lo, e sim, utilizá-lo como suporte que poderá estimular criações, troca de experiências, bem como facilitar a contextualização sobre diferentes realidades socioculturais.



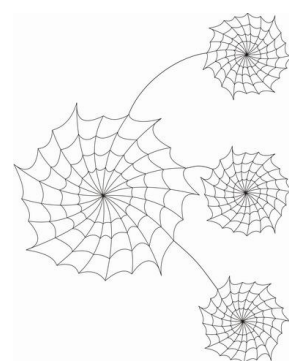
Na metáfora hipertextual, a relação sujeito/objeto, eu/mundo, eu/outro, leitura escrita, autor/leitor se dá num movimento em que sujeito e objeto se invadem de forma complexa – complexidade como algo que é tecido em conjunto –, num movimento dialético que implica o relacionamento com o outro, a escuta e envolvimento de outras e muitas vozes, não se limitando, portanto, apenas aos elementos cognitivos, porque implica também elementos afetivos e emocionais como desejo, emoção, motivações e interesses, estes reconstruídos ao mesmo tempo em que aqueles.

Esta dialética dilui as fronteiras de quem escreve e quem lê, e as posições diante do texto são fractalizadas, fazendo que com não haja nitidez, separação de fronteiras entre leitor e autor; lugares, culturas e tempos se misturam e o objeto textual se configura como meio de compartilhar relações na rede, onde os sentidos circulam e se enredam gerando novos significados.

Assim, o ato de leitura e escrita, compartilhado no hipertexto, traz no seu bojo a compreensão de que **a obra não é mais fruto apenas do autor**, porque se produz no diálogo entre modalidades de linguagem visual, sonora, gestual, tátil, escrita; ler não se reduz mais a “olhar”, porque o leitor/interator é estimulado a agir sobre o texto, modificando-o; torna-se, então, co-autor; leitor e autor cruzam-se, confundem-se numa intertextualidade em que “tudo circula”; ambos se reinventam, experimentando uma evolução histórica de si e do outro, numa relação dinâmica e plural de sujeitos que, ao se enredarem, vão construindo o conhecimento como potência geradora.



“Eu não sou eu nem sou outro, sou qualquer coisa de intermédio”.
(Sá-Carneiro).
<http://www.secrel.com.br/jpoesia/nelly01.html>.
Acesso em 22 set 2005.



3.3. Tecendo os fios das experiências de leitura e escrita dos professores de língua portuguesa

3.3.1. No princípio era... a univocidade da palavra

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Continuamente vemos novidades...
(Soneto - **Luís Vaz de Camões**)

[http://www.astormentas.com/din/poemas.asp?st
art=41](http://www.astormentas.com/din/poemas.asp?start=41). Acesso em 19
ago. 2005.

As práticas de leitura e escrita na sala de aula têm sido dois grandes desafios para o **professor de língua materna**, desde muito tempo. Se, por um lado, sabemos da importância de ler e escrever para poder exercer a cidadania numa sociedade interconectada, e também por essas atividades representarem veículos de aquisição e produção de conhecimentos, por outro lado, percebemos que os resultados obtidos dessa práxis não tem sido os melhores. As experiências de leitura e escrita dos professores – e de seus alunos – espelham a concepção de leitura que herdaram: a língua apresentada como objeto exterior ao aprendiz; a língua escrita identificada como uma codificação da língua oral; a visão reducionista sobre o processo psicolingüístico de ler: “a leitura se realiza com o movimento dos olhos de esquerda para a direita da página, com a identificação de grupos de letras constituintes das palavras, as quais, acrescidas uma às outras, resultam em frases” (BRITO, 2001, p. 25)

Nesta parte do estudo, fez-se uma breve reflexão sobre a formação do professor de língua materna e suas práticas de leitura e escrita no contexto cibercultural, por entender-se a relevância de se discutir sobre a preparação desse professor para lidar com as implicações educacionais que surgem a partir da complexidade e amplitude da cultura tecnológica. Porém, é oportuno observar que, apesar de estar implicado no objeto de estudo, não foi objetivo da pesquisa focar com maior profundidade esta questão, uma vez que, dada a sua abrangência, demanda investigação minuciosa.

Não se pode esquecer, porém, que as mudanças na sociedade digital ou de rede têm possibilitado cada vez mais o acesso das pessoas ao acervo cultural da sociedade; hoje este acervo está cada vez mais ao alcance do leitor, sob as mais variadas formas – simplificadas, mediadas, **“hiperlinkadas”** – contrariando visões de leitura ainda tradicionais: ler não é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizado, cuja posse de um mecanismo limitado lhe permite um acesso precário ao

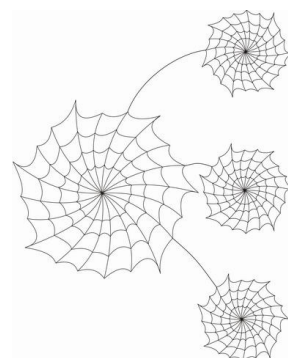
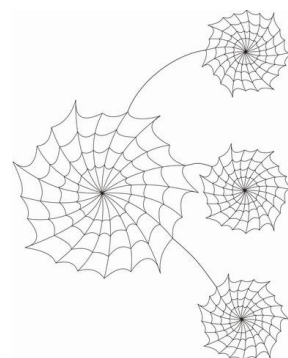
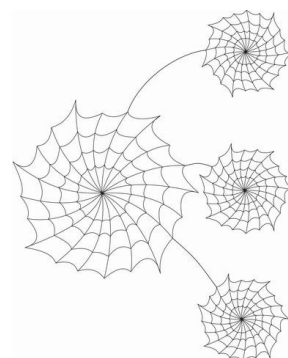
“Os hiperlinks funcionam como fenômenos da natureza do hipertexto que podem ser controlados – não acionados – pelos hiper-navegadores [...] Ao atualizar o hipertexto e percorrer seus links, o hiperleitor estará realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação ou de uso [...]” (XAVIER, 2004, p. 177).

mundo da leitura e escrita, estas entendidas apenas como instrumentos para a obtenção de melhores condições de vida; avaliadas em função de interesses utilitaristas, porquanto, no ensino-aprendizagem da língua materna, a ênfase sempre pousou nas definições, classificações, na transmissão de regras e modelos de comportamento e no estudo das normas gramaticais.

Acontece que, num tempo e num espaço em que o mundo e os humanos se reconfiguram para acompanhar o ritmo das tecnologias digitais e que a harmonia não-linear confronta-se com a linearidade da escrita,

A explosão da informação, o acúmulo do conhecimento humano e a rapidez do seu progresso modificaram e ampliaram profundamente a função da escrita na sociedade contemporânea. Conseqüentemente, o ato de ler assumiu novas dimensões, estabelecendo novos parâmetros para a constituição do leitor atual. Daí um fator de crise nos métodos e processos utilizados pela escola na formação do leitor (BARBOSA, 1994, p. 109).

Essa crise é desencadeada porque métodos de outrora, ainda utilizados pela escola – que não prescindiu do conhecimento mecanizado – contrastam com a nova reconfiguração do espaço, com a inauguração de uma nova etapa na história humana, impulsionada pelas transformações que se dão no âmbito da comunicação, na sociedade informático-mediática. São mudanças que propõem aos cursos de formação docente uma nova relação com os conceitos de contexto, espaço e temporalidade e, conseqüentemente, levam ao questionamento da concepção da aprendizagem de leitura e escrita na escola, na medida em que ainda se pode contabilizar, rotineiramente, um número significativo de professores de Língua Portuguesa e alunos que mantêm uma relação de distância com o ato de ler e, principalmente, de produzir textos, já que se sentem muito inseguros em relação à leitura.



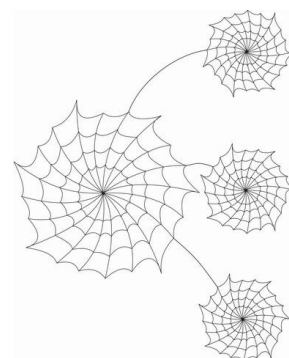
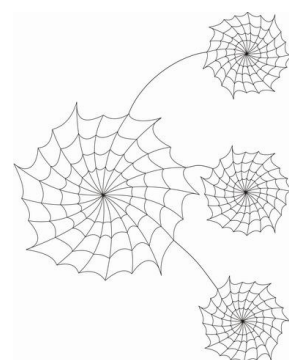
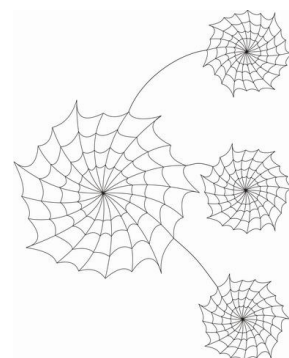
Na atualidade, as práticas dos professores de Língua Portuguesa – daqueles que freqüentam ou freqüentaram os cursos de Letras – ainda refletem a sua formação escolar; são práticas de formação que continuam freqüentemente prisioneiras de uma dicotomia denunciada, mas dificilmente superada, entre teoria e prática, no que diz respeito à concepção de linguagem.

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar [...] Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar[...] Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo (TARDIF, 2002, p. 260-261).

O problema da formação do professor de língua materna, por ser uma síntese de múltiplas determinações, envolve não apenas as instâncias formais de formação do profissional – deveras bastante deficitárias –, mas também suas subjetividades, sua visão de mundo, as próprias oportunidades de reflexões do professor em relação à sua prática e, principalmente, a experiência – quase sempre tomada como modelo – que tiveram durante o seu processo de formação. Isto dá a entender que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir* na pessoa e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 2002, p. 57).

Indiscutivelmente, existem problemas a serem superados na relação entre sujeitos “ensinantes”, sujeitos “aprendentes” e leitura e escrita no contexto educacional. No entanto, qualquer dado sobre isso não deve ser analisado



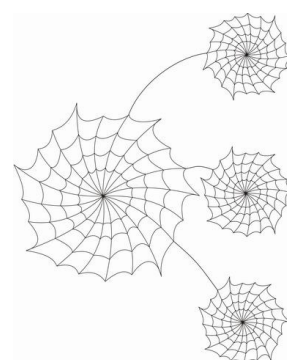
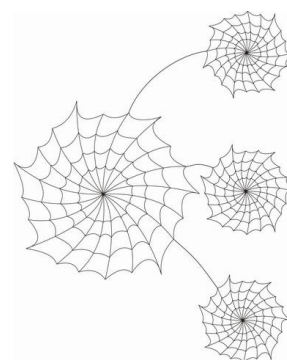
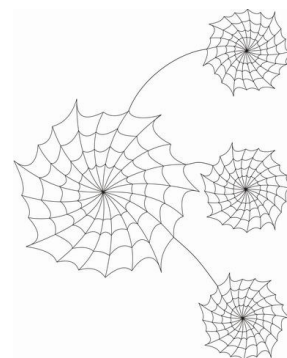
isoladamente, mas sim articulado com o complexo quadro de fatores ligados aos cursos de formação de professores de língua materna na nossa sociedade. Assim, na tentativa de entendimento dos problemas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, é interessante lembrar, ainda que de forma breve, das circunstâncias históricas sobre as quais está alicerçada a formação do professor de língua materna. Parte-se da premissa de Geraldi, quando afirma que,

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (2002, p. 40).

Segundo Matencio (1994), na década de 30, foram implantados os cursos de Letras no Brasil, inseridos na Faculdade de Filologia, cujos objetivos eram preparar intelectuais para exercer atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura.

Até a década de 60, havia conflitos entre o estruturalismo mais tradicional e as orientações da gramática gerativa. No primeiro caso, o sistema lingüístico era visto como fechado, priorizando-se as estruturas sintáticas da modalidade escrita, o que refletia na formação de professores, cuja abordagem de ensino era fundamentada na gramática tradicional. No segundo caso, a ênfase estava na linguagem como capacidade humana, mantendo-se uma distância entre pesquisa, lingüística e escola.

No Brasil, somente na década de 60, a lingüística foi introduzida nos cursos de Letras, que sofreram uma reforma abrindo espaço também para o ensino de literaturas em língua

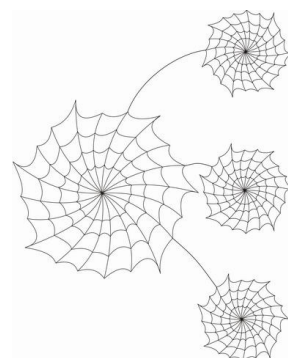
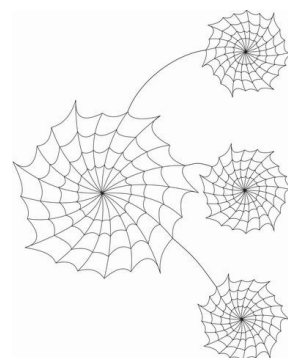
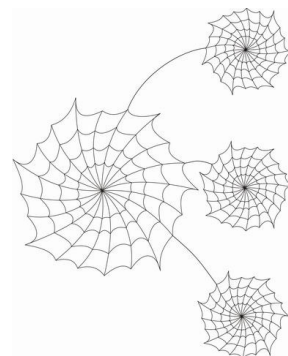


portuguesa. Posteriormente, a Lingüística tomou novos rumos, evoluindo da análise do nível frásico para o texto e o discurso. É importante lembrar que esse contexto em que ocorreram esses avanços foi marcado pelo clima da ditadura militar.

A partir do final da década de 70, muito se discutiu sobre o ensino da língua portuguesa, objetivando uma mudança na escola e a construção de um ensino capaz de responder às necessidades e desafios socialmente colocados. Em relação ao ensino da língua materna, surgiram intensas reflexões em torno de revisão das práticas e de busca de novos paradigmas teórico-metodológicos que pudessem atender às exigências das novas propostas de mudança.

Ainda no final da década de 70 e início dos anos 80, a universidade ampliou seu papel na formação de professores, surgiram os cursos de “reciclagem”, reflexões teóricas e propostas de abordagens que interferiram nos referenciais teóricos de trabalho com a linguagem; construíram-se conhecimentos que, apesar de terem provocado reflexão sobre a práxis e a interação lingüística, e de se tornarem importantes para a formação do professor, e para o ensino da língua materna, não proporcionaram, por si só, posturas mais eficazes em sala de aula, visto que ainda faltava aos professores espaço para reflexão sobre sua práxis.

A partir dos anos 80, então, inicia-se um processo de estabelecimento de abordagens pedagógicas críticas: com o surgimento da Lingüística Textual, no Brasil, começou-se a questionar o ensino da gramática normativa, a escola objetivou mudar suas perspectivas em relação à produção textual escrita, preocupando-se com os aspectos que poderiam tornar proficientes os textos elaborados pelos alunos (BRITO, 2001). Os efeitos da pesquisa lingüística começam a manifestar-se no ensino de língua portuguesa.



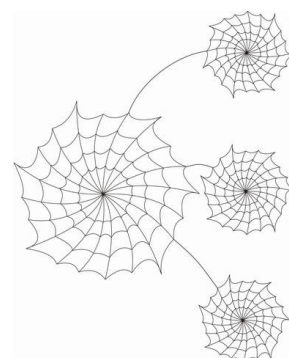
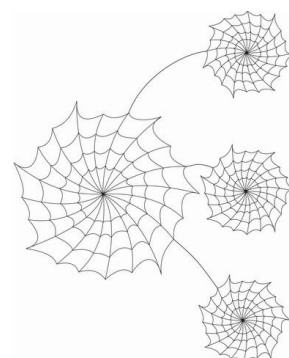
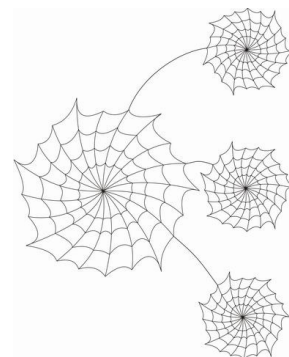
Assim, a escola, a passos lentos, pretendeu mudar seu interesse, que antes era pela memorização de regras gramaticais, para as estratégias de processamento de informações que os indivíduos operacionalizaram na organização de textos-produtos do tipo proficiente. Percebe-se, porém, que os pressupostos teóricos postulados pela Lingüística Textual não foram muito bem compreendidos pelas escolas, propiciando a volta de um ensino tradicional de Língua Portuguesa (BRITO, 2001, p. 62).

Desse modo, hoje, no século XXI, cabe ainda a pergunta: Quais os caminhos e as perspectivas a que se aspira, no processo vigente de formação de professores de língua materna? É lamentável ter que admitir que,

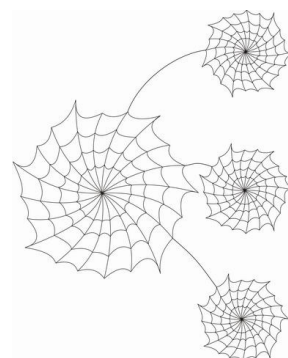
[...] dentro de uma tradição de ensino e aprendizagem de línguas que tem privilegiado a naturalização das normas de uso, a especificidade da aula de língua perde-se. E o que vemos é um trabalho [...] através da linguagem que limita o processo de construção de ensino (MATENCIO, 1994, p. 96).

As conseqüências da formação sustentada nesses pilares é que esses sujeitos, ao atuarem em sala de aula, passam a adotar uma conduta dependente, desprovida de autonomia, porquanto é apoiada nos livros didáticos; isto se configura como os frutos colhidos durante os anos de vida escolar, em que eram estimulados a copiar, decorar e reproduzir informações. Então, é necessário que se mude esse paradigma educacional, para se pensar na formação de profissionais crítico-criativos, cujas ações pedagógicas revelem autonomia e auto-aprendizagem, competências relevantes para lidar com a realidade em constante transformação nesse século.

Diante disto, é imperativa uma reflexão crítica sobre a formação teórico-prática de docentes de língua portuguesa, como condição indispensável ao desenvolvimento de um processo de mudança de orientação com conseqüente melhoria da qualidade de ensino. E esse processo de mudança



propõe uma concepção do ensino de língua que exige reeducação no sentido de que o professor possa transpor a ponte, do ensino contraditório de língua materna ao ensino-aprendizagem que possa transcender essa contradição; uma ótica política de língua cuja implementação possa abalar o dogmatismo de um estado de ensino da linguagem historicamente mantido – sem engajamento profundo com a pesquisa e a prática social –, a partir do qual o professor tem fundamentado seu discurso pedagógico.



3.3.2. Desafios frente a uma outra textualidade

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito [...]
O tempo é minha matéria
O tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.”
(**ANDRADE, C. D.**)

Mão dadas.
<http://www.culturabrasil.pro.br/cda.htm>.
Acesso em 25 out. 2005

Como metáforas que valem para compreender as dimensões da realidade em que vivemos, coadunam-se os versos de Drummond ao excerto do texto de Ramal, para lembrar que

[...] vivemos uma fragmentação do tempo, numa série de presentes ininterruptos, que não se sobrepõem uns aos outros, como páginas de um livro, mas existem simultaneamente, em tempo real, com intensidades múltiplas que variam de acordo com o momento. Enquanto na era da escrita o mote é "construir o futuro", hoje vale o que ocorre neste preciso momento.

RAMAL, Andrea Cecília.
Ler e escrever na cultura digital Disponível em:
<http://www.revistaconecta.com/destaque/edicao04.htm>. Acesso em 31 jul 2005.

O primeiro grande desafio que o tempo presente exige do professor, seja de língua materna ou de qualquer outra disciplina é, além da capacidade para aprender, para construir

conhecimento, o talento para socializar o aprendizado, para multiplicá-lo; o espírito investigativo, impulsionado pelo desejo de saber e de comungar do saber com o outro, considerando que “não existe, pois, uma ação isolada por parte do sujeito que ensina (ou melhor, que orienta a aprendizagem). Os sujeitos do ato educativo convivem numa relação absolutamente horizontal, onde quem ensina, aprende e quem aprende também ensina.” (D’ÁVILA, 2003, p. 277).

Este seria um passo também a ser dado com vistas à criação e ao fortalecimento de laços entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem e, numa dimensão maior, de laços entre seres humanos; uma postura voltada, sobretudo, para o desenvolvimento de lastros de uma formação docente que seja capaz de construir novos modos de se relacionar com a leitura e escrita, considerando que a relação do homem com o conhecimento tem sinalizado para tecnologias intelectuais inovadoras que alteraram substancialmente os padrões educativos e, sem dúvida alguma, as práticas de leitura da sociedade atual. Portanto,

É preciso pensar a apropriação das novas tecnologias na perspectiva da articulação de linguagens. É preciso repensar as práticas de linguagem desenvolvidas nos espaços educativos. É preciso redimensionar os padrões de interação nas salas de aula: romper com a repetição da palavra autorizada/consentida, no sentido de tornar mais significativas as práticas pedagógicas. [...]

A apropriação educacional das novas tecnologias exige a mudança do modelo de comunicação que tem sustentado as práticas escolares [...]. Os novos textos exigem novas leituras e, sem dúvida, constituem um imenso desafio para a escola, historicamente comprometida com os sentidos supostamente únicos, postos como verdadeiros (BARRETO, 2002, p. 51).

Nesse sentido, se as formas de leitura e escrita na contemporaneidade e os processos de compreensão das relações culturais no mundo, os modos de conhecer, de

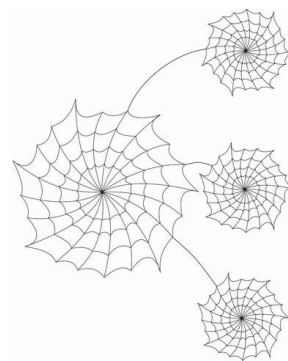
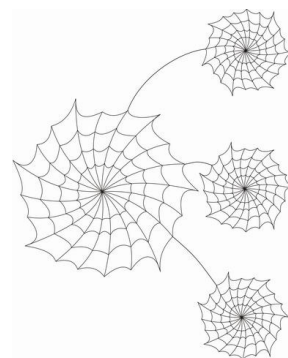


Figura 8

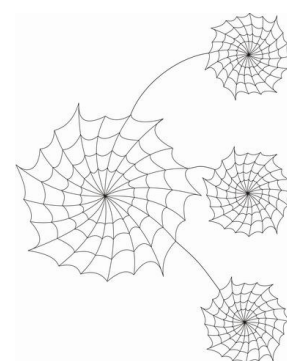
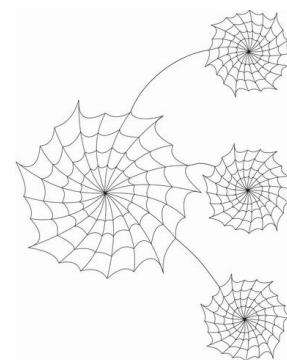
<http://www.st.com/stonline/press/news/year2004/p1422d.jpg>. Acesso em 18 abr. 2006.



produzir e divulgar conhecimentos estão assentados sobre novos parâmetros, abandonando a pretensão totalizadora da Modernidade, urge enfrentar o desafio de abrir mão do poder mesquinho de controlar o saber do outro; é preciso ousadia no enfrentamento de ações pedagógicas, especificamente nos cursos de formação de docente de língua portuguesa, que ainda se pautem nos conceitos prontos e verdades absolutas, prescritos pela gramática.

O “fazer” do professor de língua portuguesa em relação à leitura e escrita, não pode mais ignorar a presença das tecnologias digitais na educação. Para isso, é preciso que ele adquira autonomia para enfrentar as mudanças na leitura e suas práticas, nos modos de apropriação dos textos, na relação do aluno com a escrita. Essa autonomia poderá ser construída através de ações a serem planejadas no espaço escolar e incluídas no seu currículo. Assim, urge pensar-se na possibilidade de uso dos recursos tecnológicos para o auxílio e implementação de novas abordagens e estratégias pedagógicas do ensino-aprendizagem de leitura e produção textual. Tais estratégias devem priorizar cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, oficinas on-line que envolvam atividades, nas quais o professor possa experimentar exercícios de leitura e escrita no amplo universo hipertextual. Para tanto, há que se considerar também a necessidade de instrumentalização do espaço escolar físico e pedagógico.

Essas mudanças, é certo, são complexas, pois abarcam transformações pedagógicas, metodológicas e também ideológicas. São relações marcadas tanto pela dimensão histórica, quanto pela dimensão política, pois como esclarece Freire, “o homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser em situação’, um ser do trabalho e da transformação do mundo”. (1997, p. 28).



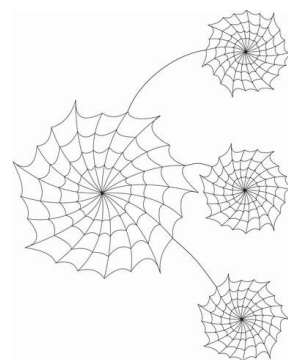
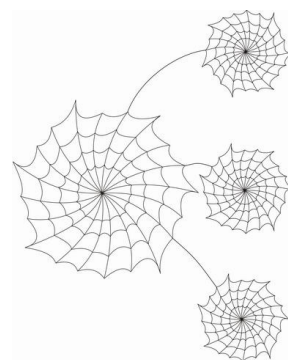
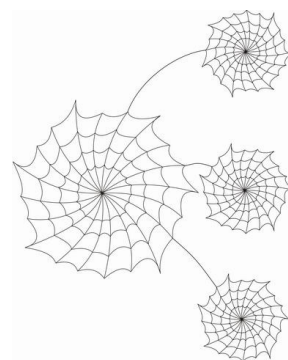
http://novaescola.abril.com.br/index.htm?especiais/paulo_freire/paulo_freire. Acesso em 20 out 2005.

Mudar é, nessa acepção, fruto de um processo trabalhoso, que não acontece rapidamente, porque propõe ao professor repensar a base teórica que sustenta sua prática. Mas isso só será possível se na formação docente houver espaço para que o graduando possa questionar-se sobre sua ação pedagógica, revelando-se aberto às novas experiências, fugindo do ostracismo em que se encontra, desde a sua formação como aluno do ensino fundamental, para acompanhar as mudanças.

É fundamental lembrar, ainda, que essa mudança de postura pedagógica implica também a reconceitualização de sujeito/professor, considerando seriamente sua vida e seus projetos, suas crenças e atitudes, valores e ideais, pois no processo ensino-aprendizagem é importante a ação profissional do professor tanto quanto a sua ação como pessoa. Portanto, “devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente” (NÓVOA, 1995, p. 32).

Na atualidade, professores e alunos estão inseridos num processo gigante de comunicação, no qual não dispõem apenas de papel, caneta e livro, mas escrevem num teclado, lêem numa tela e seus textos são corrigidos pelo auto-corretor de textos que lhe aponta as possíveis formas “corretas”. Vivem um momento de transição da cultura da página impressa para a cultura digital. Para dominar essa nova técnica, ambos precisam efetuar processos de compreensão mentais mais complexos, além daqueles do papel que já dominavam – ainda que precariamente. Nessa perspectiva:

Novos materiais de ensino e novos suporte de leitura são elementos centrais à formação profissional do leitor que ensina e/ou do professor que lê [...] *O leitor-professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar leitores no processo de*

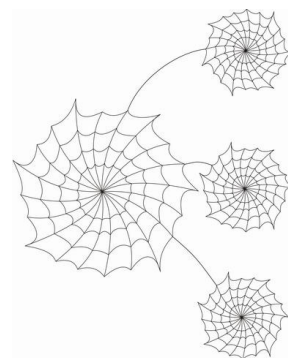


Oensinar/aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes materiais desses meios[...] (grifos meu) (BARRETO, 2001, p. 199-200).

Há uma pluralidade de textos e leituras que se apresentam de modo multimidiático, multissemiótico, multimodal, polissêmico, disseminando-se velozmente na www (*World Wide Web*): os hipertextos digitais, que se configuram como um estilo inovador e não-linear de ler de escrever que explora outros modos de textualidade e expressão que estão para além da linearidade, do encadeamento lógico-seqüencial, do controle da autoria. Deste modo, o hipertexto pode ser definido, portanto, como conjunto de textos dispostos em rede, de estrutura não hierárquica, portanto não seqüencial, constituída de nós de informações de extensão variável, os quais apontam para outros nós, que se redobra e desdobra a partir de um ou mais cliques (LÉVY, 1993).

O hipertexto digital propõe uma forma de leitura e escrita hiperconectadas, cuja característica fundante é a [interatividade](#); “autoriza, materializa as operações [da leitura clássica], e amplia consideravelmente seu alcance (...), ele propõe um reservatório, uma matriz dinâmica, a partir da qual um navegador, leitor ou usuário pode engendrar um texto específico.” (SILVA, 2003, p. 266). Requer sensibilidade a diferentes leituras, interpretações, percepções das imagens complexas, cenas, narrativas, significados e mensagens da cultura midiática, que é tão complexa quanto desafiadora. Uma escrita que permite ao leitor observar materialmente as diversas conexões que um texto possui, tornando concretos os cruzamentos de informações que os leitores geralmente efetuam. “Assim a escrita e a leitura trocam seus papéis. Todo aquele que participa da estruturação do hipertexto, do traçado pontilhado das possíveis dobras do sentido, já é um leitor [...] a

A Web, como é mais conhecida, consiste em uma aplicação dos recursos da hipermídia à Internet, combinando os mais variados modos enunciativos (texto verbal, imagem, animação, vídeo, som) em cenários tridimensionais exibidos em “páginas Web” (XAVIER, 2002, p. 25).



“[...] possibilidade do usuário participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitindo sua transformação imediata [...], criando novos caminhos, novas trilhas, novas cartografias, valendo-se, para isso, do desejo dos sujeitos.” (ALVES e NOVA, 2003a, p. 13).

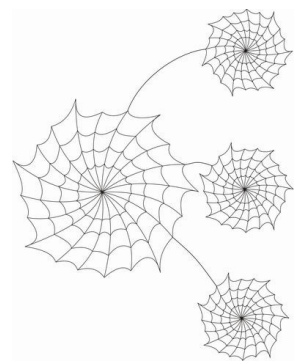
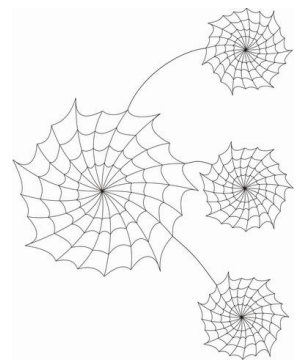
partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita”.
(LÉVY, 1996, p. 46)

As práticas de leitura propiciadas pelo hipertexto digital, este como evento textual interativo, trazem outras possibilidades de presentificar a mensagem, as quais vão além da transcrição fonética, consagrada na história da cultura ocidental. Escrever e ler na era digital se configuram como práticas que levam à retomada do convite, outrora feito por **Carlos Drummond**: “Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas que esperam ser escritos.[...] / Calma, se te provocam.[...] Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra”. Assim, ler na sociedade informática se constitui em atividade eminentemente dinâmica e criativa, potencializada pelo hipertexto digital, visto que dá oportunidade ao leitor de criar ligações, decidir caminhos, inserir informações novas, o que transforma a leitura simultaneamente numa escritura, permitindo que se fale em co-autoria, já que o autor não tem como controlar o fluxo da informação.

Pensar na importância do ato de ler, nos dias atuais, pressupõe pensar nas mudanças ocorridas no meio social e nos suportes em que os textos são dados, nas linguagens oriundas desses suportes, nas quais palavra, som e imagem convergem e se complementam, convidando o professor a reformular/ampliar alguns conceitos até então cristalizados. Por exemplo, o de texto que, antes da emergência da sociedade de informação apresentava-se preso à esfera lingüística, agora não é mais exclusividade da palavra.

Nesse veio, há que se considerar a reconfiguração da concepção de leitor e autor – já proposta desde a literatura impressa – cujos papéis, se entrelaçam e se materializam no hiperespaço, rompendo limites, visto que a produção do conhecimento está associada à idéia de construção conjunta. Essa construção coletiva faz emergir um texto em estado latente ou potencial, o qual se abre a um campo de possíveis,

Os versos foram retirados de “O Poema”, Disponível em: <http://www.opoema.libnet.com.br/carlosdrummond/carlosdrummond.htm>. Acesso em 06 jan 2005



tendencialmente infinito, que pode ser explorado pelo leitor; um texto em processo, um texto **virtual**. A leitura transforma-se numa atividade participativa de "escrita-leitura" e o leitor assume o estatuto de "escritor-leitor".

De acordo com Santaella (2004), as mudanças sociais e culturais provocaram, também, uma revolução nas categorias de leitor: navegou-se do leitor *contemplativo* – o que se recolhia ao seu gabinete para o ato da leitura – para o leitor *movente* – o que lê jornais, revistas, folhetins, entre outros, em qualquer lugar onde esteja, seja na rua, no ônibus, no metrô..., “o típico leitor das metrópoles aceleradas” –; chegando-se, no momento atual, ao terceiro tipo de leitor, o da atualidade, que ela denomina de leitor *imersivo*: aquele que mergulha profundamente no mar dos hipertextos e **hipermídias** disponibilizados na *Web*. Assim a autora considera este tipo de leitor:

[...] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. [...] um leitor implodido, cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópico tridimensional onde cada nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão (2004, p. 33).

Na metáfora hipertextual, a relação sujeito/objeto, eu/mundo, eu/outro, leitura escrita, autor/leitor se dá num movimento dinâmico, em que sujeito e objeto se invadem simultânea e alternadamente, no **ciberespaço**. Nesse espaço virtual, “a dialética que une os sujeitos implica, ao mesmo, tempo a construção de si e do outro; mundo interior e exterior se relacionam, produzindo subjetividades, à medida que geram sociabilidade e constroem a linguagem. Esta dialética se dá, diluindo as fronteiras de quem escreve e quem lê, visto que há uma **fractalização** das posições assumidas diante do objeto textual, que não se configura como unilateral.

"o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual. Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização." (LÉVY 1996 n 16)

O hipermídia une os conceitos de não-linearidade, interface e multimídia numa só linguagem. Traduzida erroneamente como mero suporte, hipermídia não se configura só como meio de transmissão de mensagens, e sim como uma linguagem com características próprias, com sua própria gramática. Não é a mera reunião dos meios existentes, e sim a fusão desses meios a partir de elementos não-lineares. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hiperm%C3%ADdia>. Acesso em 12 out. 2005.

“[...] espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92).

Ver página 76. Sobre fractal, acessar: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fractal>. Acesso em 15 out. 2005.

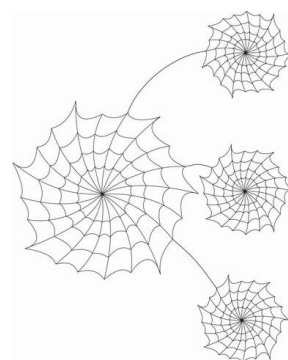
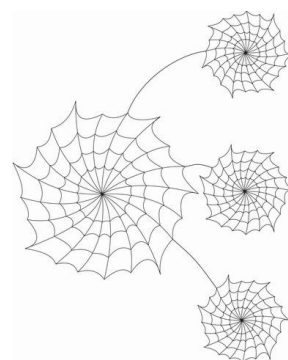
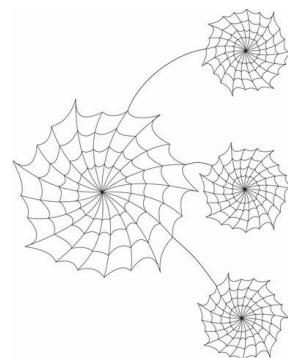
Tudo isso leva ao pensamento de que a aprendizagem da leitura e escrita hipertextuais é um desafio colocado ao professor que teve sua educação centrada no paradigma da transmissão e da reprodução. Ler e escrever no contexto das tecnologias digitais impõe ao professor o desafio de extrapolar as formas lineares de leitura e escrita; exige que ele abarque não apenas as vantagens e/ou desvantagens desse novo campo, mas que trabalhe os conflitos e tensões surgidas, com vistas à busca de soluções.

Xavier (2005), com base em Tapscott, chama atenção para as características dos sujeitos leitores da geração digital: possuem senso de contestação, são ativos, participativos, constroem conhecimento na coletividade; essa realidade exige, portanto, a reconfiguração das práticas pedagógicas e o perfil do professor para lidar com esses leitores. Assim diz o autor:

O mestre agora precisa ser:

- ✓ pesquisador, não mais repetidor de informação;
- ✓ articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;
- ✓ gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras;
- ✓ consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;
- ✓ motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno (2005, p 2-3).

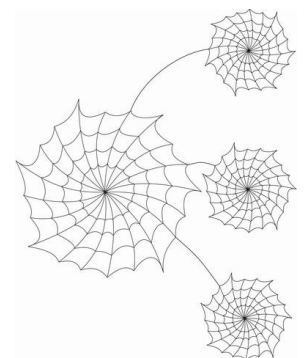
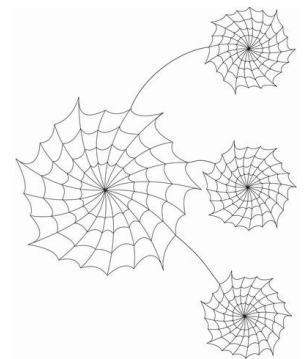
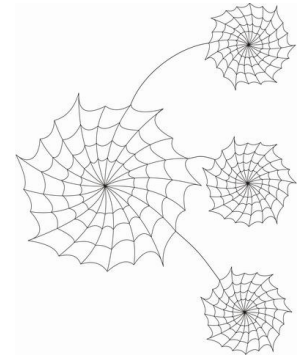
Ainda sobre a atuação do professor em relação ao leitor da geração digital, Silva afirma que este é um desafio com tripla dimensão: “Ao mesmo tempo o professor precisa se dar conta do hipertexto; precisa fazê-lo potenciar sua ação pedagógica sem perder sua autoria; e, finalmente, precisa perceber ainda que ‘não se trata de invalidar o paradigma clássico’” (2003, p. 265). Os termos destas três dimensões são explicados por [Silva](#) a partir de Barbero (1988), que as formula do seguinte modo:



- O professor terá que se dar conta do hipertexto: Uma escritura não seqüencial, uma montagem de conexões em rede que, ao permitir/exigir uma multiplicidade de recorrências, transforma a leitura em escritura.'
- O professor terá que saber que 'em lugar de substituir, o hipertexto vem potenciar' sua figura e seu ofício: 'De mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações.'" (SILVA, 2003, p. 265).

Os desafios pontuados por Xavier e Silva comprovam que o papel do professor de língua portuguesa, graduando ou já graduado, amplia-se significativamente, na medida em que dele será exigido abrir mão do papel impossível de ser sempre o centro da atenção, para assumir um novo papel social, enquanto educador. Esta mudança requer desse leitor-professor uma postura pedagógica no ensino-aprendizagem da leitura e escrita que o possibilite criar um ambiente desafiador e aberto ao questionamento, um ambiente cooperativo capaz de instigar a curiosidade de seus alunos, de mobilizar conhecimentos e atitudes investigativas para lançar e resolver problemas, isto é, escolher seus próprios caminhos.

Diante do exposto, entende-se que, na atualidade – momento em que outras formas de expressão e de leitura reforçam o caráter polêmico da linguagem –, faz-se necessário compreender esses mecanismos desencadeadores de ações pedagógicas significativas para o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual; compreender que essas práticas, compartilhadas no hipertexto, trazem, no seu âmago, a percepção de que ler e escrever são atividades dinâmicas, constituídas por um conjunto de práticas e de condições de ordem individual e social. A obra não é mais fruto apenas do autor, e se produz no diálogo entre modalidades de linguagem visual, sonora, gestual, tátil, escrita; ler não se reduz mais a



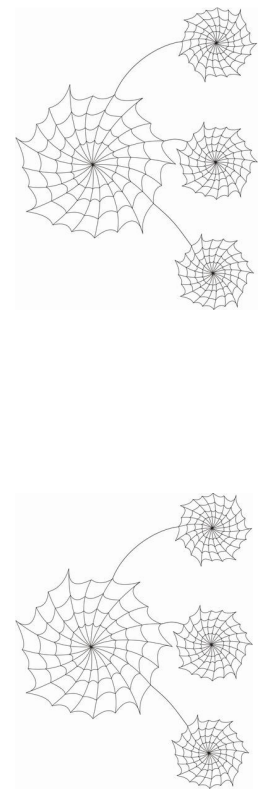
“olhar”, porque o leitor/interator é estimulado a agir sobre o texto, modificando-o; torna-se, então, co-autor.

Enfim, nesses caminhos digitais, pontilhados de bifurcações, leitor e autor cruzam-se, confundem-se numa intertextualidade em que “tudo circula”; o ambiente digital poderá revelar-se, desta forma, como um espaço para o exercício da liberdade de pensamento e expressão, em que os alunos, como leitores e produtores de texto se reinventem, experimentando uma evolução histórica de si e do outro, na qual diferentes temporalidades se tocam e, às vezes, se confundem e se misturam, numa relação dialética, dinâmica e plural dos sujeitos.

Mas se não há início nem há fim, se os olhares são vários, se as perspectivas são diversas, se as possibilidades de caminhos, de indagações, de significações são incontáveis, à voz de [Chartier](#), unir-se-á sempre um coro a questionar-se de forma uníssona:

Será o texto eletrônico um novo **livro de areia** cujo número de páginas era infinito, que não se podia ler e que era tão monstruoso que foi sepultado nas úmidas estantes da Biblioteca Nacional na Rua México? (...) Ou propõe ele já uma nova e promissora definição do livro capaz de favorecer e enriquecer o diálogo que cada texto estabelece com seu leitor? (...) Ninguém sabe a resposta. Mas a cada dia, como leitores, sem o saber, a inventamos (2002, p. 31-32).

Chartier faz referência ao conto de Borges (2001), “O livro de areia”, comparando a este o texto eletrônico, ao mesmo tempo em que revela a infinitude das tramas do discurso eletrônico, as quais nascem do movimento dos sujeitos hiperleitores entre os links e nós que compõem essa imensa rede chamada Internet.



CAPÍTULO III

O fio condutor metodológico

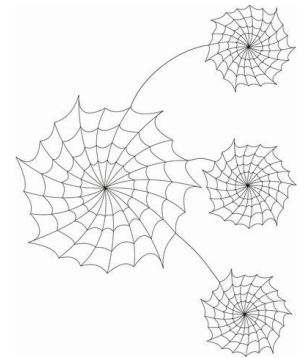
1. O método do tecer

Tendo em vista a popularização relativa das mídias digitais, em particular do computador, a informação está cada vez mais à mão. Assim, cairá na ociosidade aquele que se dedica apenas a reproduzir o que está à sua disposição. Deste modo, entende-se que o ser humano encontra-se imerso na sociedade do conhecimento, cuja dinâmica propriamente dita não está em repassar o já existente, mas continuamente reinventar, como sua própria tessitura **hermenêutica** e biológica indica.

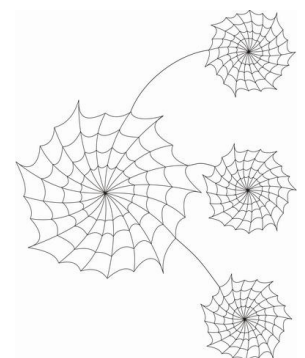
Pesquisar significa, nesse veio, reconstruir conhecimento, tomando como ponto de partida o que já existe para se chegar a outro patamar, seja com maior ou menor originalidade, mas sempre com um passo à frente. Implica habilidade metodológica mínima em termos de saber montar propostas dotadas de alguma cientificidade, em particular a capacidade de argumentar.

Toda pesquisa procede pela via do questionamento, levando o pesquisador a “pensar sobre essa realidade educativa na qual se encontra imerso[...] para construir seu objeto [...]. Daí que a metodologia será qualquer metodologia desde que dê conta desse objeto recém-construído ou em vias de construção.” (FIALHO, 1986, p. 25).

Nessa perspectiva, a pesquisa, como princípio educativo, como um processo investigativo que busca a compreensão do fenômeno, torna-se um dos fundamentos da aprendizagem reconstrutiva política; à sua qualidade formal, como princípio científico, é acrescida a qualidade político-



No sentido atribuído por Macedo: “[...] esforço interpretativo e compreensivo sobre as situações de vida em geral [...]” (2000, p. 74).

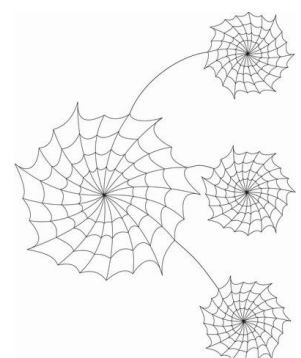
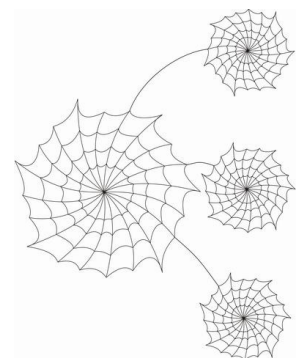
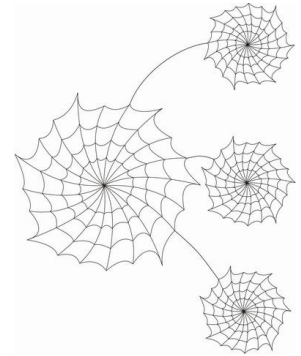


educativa. Converte-se, então, em procedimento que induz ao pensamento crítico, que inclui sempre a autocrítica de quem pesquisa porque não sabe tudo, além de realçar a presença do sujeito capaz de proposta própria.

Acredita-se que o bom desempenho de um trabalho de pesquisa está relacionado ao procedimento escolhido, ao envolvimento e implicação do sujeito pesquisador com o objeto pesquisado, considerando que a pesquisa é um compromisso social e que “sem sujeito o objeto é inviável, com sujeito ele é possível e sem objeto construído não há produção de conhecimento.” (FIALHO, 1986, p. 27). Assim, é importante que o desejo esteja presente; não vale apenas a intencionalidade do pesquisador, visto que esta não lhe fala sobre o objeto. É preciso, antes, que ele garanta um espaço no qual o objeto possa lhe falar, levando em conta a relevância do espaço dialético entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, ou seja, considerar que há um movimento do objeto que invade o sujeito e vice-versa; pois, “Como seria, então, possível uma pesquisa qualitativa fora da dinâmica da interação entre o pesquisador e o pesquisado?” (MACEDO, 2000, p. 19).

Outro aspecto a ser considerado é o imbricamento do teórico com o empírico, tomando o espaço como instância social, o que exige do pesquisador, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade e sensibilidade social. São igualmente importantes: a humildade, no sentido de se adotar uma postura autocorretiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança, considerando a pesquisa como uma atividade cotidiana, uma atitude sistemática crítica e criativa, para intervir de forma competente na realidade.

Partindo-se desta compreensão, o princípio que norteou a opção metodológica da pesquisa está alicerçado nestes pressupostos: a educação não deve ser pensada a partir dos “*a priori*” – porque todo “*a priori*” em educação tem que ser

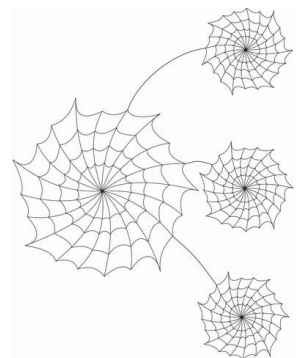
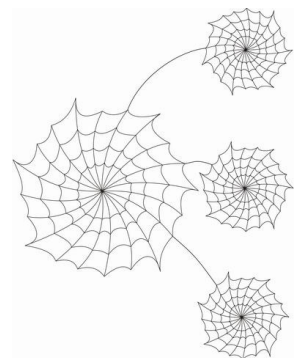
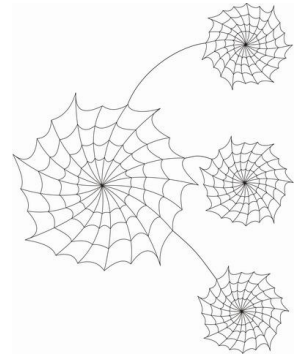


problematizado e relativizado; a leitura e produção de textos – em qualquer que seja o suporte – são práticas sociais permeadas de complexidade que fazem parte do processo de instauração do(s) sentido(s); o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente; há múltiplos e variados modos de leitura; a vida intelectual dos sujeitos está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social; e, finalmente, o homem é um ser movente, cognitivo, que convive com idéias contrárias, ao mesmo tempo em que traz no âmago a coerência de um ser racional que deseja, que tem um lado de opacidade.

Neste veio, fez-se necessário, numa postura [etnográfica](#), apreender o ponto de vista do outro, partilhar a sua realidade, ir a campo, mas fazendo dele o material indispensável para que o discurso sobre o outro tenha sentido. Fundamental se tornou, portanto, uma permanência junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, partilhando a sua realidade, para compreender sua descrição do mundo e suas marcas simbólicas, partindo-se do princípio de que o real não se encontra pré-definido e que os autores/atores sociais definem a situação em que se encontram ao construí-la.

Seguir o itinerário da pesquisa quantitativa - calcada no paradigma explicativo/normativo - para compreender a relação sujeito/leitura/texto seria conceber os sujeitos sob a ótica da lógica laboratorial, o que não faz sentido, pois há um imaginário social dentro de cada ser humano com o qual a lógica laboratorial não sabe lidar.

Assim, lançou-se mão do paradigma interpretativo, o qual permitiu, a partir do contato com o objeto de estudo, tematizar e problematizar a realidade pesquisada, compreendê-la na medida em que ia sendo interpretada, muito ao modo dos etnometodólogos para quem “a constituição



social do saber não pode ser analisada independentemente dos contextos da atividade institucionalizada que o produz e mantém.” (MACEDO, 2000, p. 112).

Nesta perspectiva, a realidade não foi dada, mas construída. E, numa percepção sensibilizadora, necessário se fez lê-la e interpretá-la a partir da noção de complexidade, numa atitude de abertura ao evento, sem criar metanarrativas, mas sempre respeitando o princípio do rigor científico. É importante lembrar que o fenômeno nem sempre é o que parece ser e que o ator pedagógico é um ser complexo, hermeneuta, um “ser no mundo” (HUSSERL apud MACEDO, 2000).

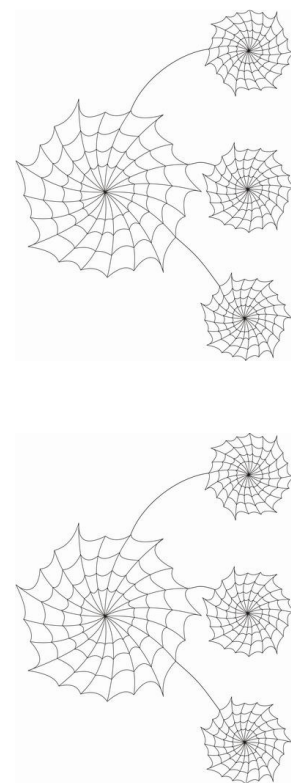
Seguindo por esse veio de discussão, propôs-se a realização de uma pesquisa de campo, realizada no período de quatro meses, com ênfase na utilização da metodologia com enfoque qualitativo, visto que se tomou como base a interpretação e descrição dos fenômenos, a atribuição de significados e a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. O processo e seu significado foram os focos principais de abordagem.

A escolha desse caminho para ser trilhado se justificou pela importância de se voltar o olhar à qualidade, aos elementos que eram significativos, não se detendo, de modo apriorístico, em princípios e generalizações. Dessa forma, visto que os processos de leitura e escrita realizados pelos sujeitos não podem ser compreendidos na linearidade, porque envolvem diferentes estratégias, ideologias, desejos, criatividade, conflito, mitos, incertezas, imprevistos, subjetividades, é fundamental frisar a importância do olhar qualitativo nesse contexto.

Foi preciso, portanto, debruçar-se sobre o desconhecido, partilhar a sua realidade, suas marcas simbólicas, sua visão

[...] o pensamento complexo quer sempre contextualizar e globalizar, defende a idéia da auto-organização. É uma teoria que pode conviver com os fenômenos da vida e também com os sociais, mas não no mesmo nível. Existe uma concepção básica, que é a da autonomia da organização e da relação. O termo "complexo" deve ser tomado no sentido original, que significa "aquilo que forma um conjunto". (Edgar Morin). <http://www.geocities.com/pluriversu/demonios.html>. Acesso em 13 jun. 2005.

Ensaio sobre metodologia de pesquisa na educação. Disponível em: <http://www.unoescjba.rct-sc.br/~hetk/publicacoes/arquivos/txt01n.PDF>



sobre o mundo, porquanto “O mundo dos sentidos, dos significados, dos símbolos, dos mitos, das opacidades, das representações, do imaginário, das ideologias, não se doam à lógica dura [...]” (MACEDO, 2000, p. 69).

Ainda com relação à postura metodológica, entende-se que é fundamental:

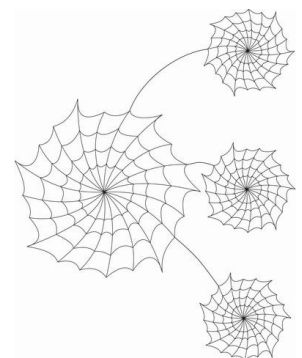
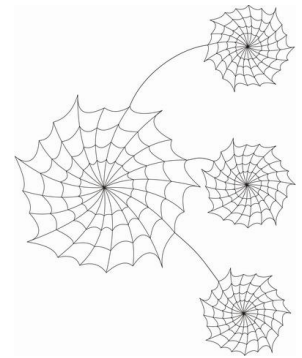
[...] fazer da metodologia um processo criativo, um fluxo inventivo de estratégias. Nesse sentido, considerar que o conhecimento será tanto mais rico quanto for a multiplicidade dos padrões, o que implica em opor-se ao princípio de hegemonia da ciência e a utilização de um método homogeneizador no seu processo de produção (LIMA JR., 1999, p. 79).

Nesse sentido, a fim de possibilitar a efetiva consulta à comunidade estudantil, no que diz respeito ao uso que os sujeitos fazem do hipertexto digital para leituras e produções acadêmicas, compreendeu-se a necessidade de que o objeto de estudo fosse analisado através de variadas fontes de informação, contemplando os diversos sujeitos envolvidos na pesquisa e os *corpora* produzidos por eles.

Acredita-se que o processo não pode ser limitado à participação e à investigação, mas também deve produzir conhecimento. Como em qualquer processo de pesquisa qualitativa, uma das características foi a flexibilidade que permitiu uma adaptação a cada realidade estudada.

2. Os sujeitos e o tear

Um corte temporal/espacial foi feito, na intenção de se definir a dimensão e o campo de desenvolvimento do estudo. Portanto, constituiu *locus* de pesquisa um curso de extensão, realizado com vinte graduandos de Letras do Campus XIV, do primeiro ao oitavo semestre. Este curso foi realizado no Moodle, AVA instalado no servidor da UNEB; teve carga



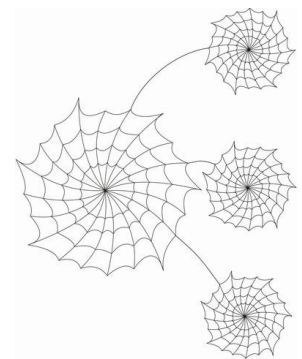
Moodle é um pacote de software para produzir disciplinas baseadas na Internet e sítios Web [...] distribui-se livremente na forma de Open Source (sob a licença de Software Livre GNU Public License) [...] referia-se originalmente ao acrônimo: "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", que é especialmente significativo para programadores e investigadores da área da educação. Disponível em: <http://edulivre.fe.up.pt/doc/index.php>. Acesso em 01 mai 2005.

horária de sessenta horas, na modalidade semi-presencial. Este AVA constituiu-se num significativo espaço virtual de convivência, possibilitando, através de suas **interfaces**, a leitura e construção de textos no modo hipertextual, bem como a escrita coletiva, através da ferramenta wiki.

Interface é concebida aqui da seguinte maneira: “ é uma superfície de contato, de tradução, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidade diferentes: de um código para outro, do analógico para o digital, do mecânico para o humano... Tudo aquilo que é tradução, transformação, passagem, é da ordem da interface” (1993, 181)



Quadro 1: Tela inicial do curso de extensão



3. A análise dos fios tecidos

No Moodle, fios de sentido foram tecidos, a partir das seguintes interfaces: fórum, *chat*, diário, **wiki**. Em todos esses espaços foram postadas atividades relacionadas às questões destacadas no problema: a influência da Internet na leitura e produção de textos, bem como o uso do hipertexto digital para pesquisa e construção de textos acadêmicos. Os sujeitos, a partir de leituras prévias de textos digitalizados, foram convidados a postar nos referidos espaços suas reflexões e discussões a respeito de temas como leitura e escrita hipertextuais, plágio, escrita colaborativa, interatividade e autoria/co-autoria. E, como um fio puxa outro, estas discussões

Wikis são verdadeiras mídias hipertextuais, com estrutura de navegação não-linear. Cada página geralmente contém um grande número de ligações para outras páginas. [...] As ligações são criadas usando-se uma sintaxe específica, o chamado "padrão link".
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki>. Acesso em 30 jul 2005

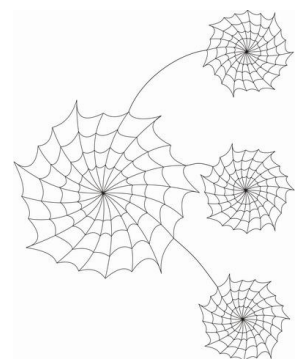
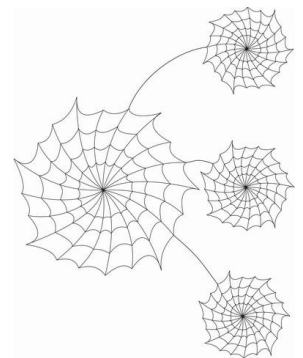
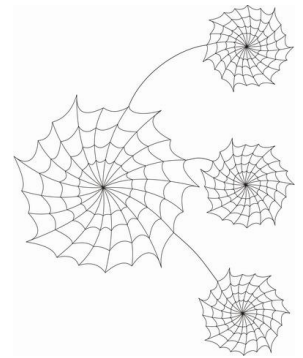
foram se ampliando, ao mesmo tempo em que conhecimentos eram construídos no tecer da rede digital.

Os textos postados nesses espaços serviram de dados e forneceram subsídios para as observações e discussões sobre como lêem e escrevem os graduandos de letras, como organizam suas idéias, como constroem conhecimentos.

Os encontros realizados presencialmente e distância, bem como a interpretação do material coletado, foram fundamentados na visão de que se constroem conhecimentos numa relação intersubjetiva e que a interpretação se viabiliza numa dimensão hermenêutica. Assim, foram considerados como relevantes para a coleta de dados, a entrevista semi-aberta, a observação, as discussões nos fóruns, os diálogos nos chats, bem como os diálogos travados nos encontros presenciais com os sujeitos e entre eles mesmos, incluindo-se aí as idéias divergentes ou convergentes, os debates, a polêmica, na intenção de se compreender as manifestações, ações, percepções, comportamentos e interações de cada sujeito, levando-se em consideração o contexto em que cada um se situava, suas experiências pessoais e profissionais.

4. As interfaces e suas tessituras

O curso de extensão se constituiu como ambiente empírico da pesquisa, organizado dentro de uma carga horária de sessenta horas, assim distribuída: quatro horas de encontro presencial para interação com o *Moodle*, orientação e discussão da proposta; oito horas presenciais para discussão teórica sobre leitura, texto e hipertexto, do papel ao digital; quatro horas presenciais para entrevista/diálogo com os atores envolvidos; quarenta horas on-line para leitura, reflexão, discussão e produção hipertextual; quatro horas presenciais para avaliação geral das atividades desenvolvidas pelo grupo.



Quanto às **interfaces** e linguagem do ambiente Moodle/UNEB, foram utilizadas as listadas abaixo, dispositivos que figuraram como fonte direta de dados da pesquisa, pois procurou-se entender o fenômeno estudado, a partir do que foi postado nesses espaços, segundo a perspectiva dos sujeitos, envolvidos na situação estudada, como também através da observação e da entrevista semi-aberta.

• Fórum

Constituiu um ambiente para questionamentos, discussão dos temas do curso, que estabeleceu, entre os participantes, interatividade e relações movidas por interesses comuns. “Assemelha-se a uma lista de discussão, com a diferença de que os usuários têm acesso a todas as mensagens postadas, separadas por temas [...]” (ALVES, 2003b, p. 129). Podendo, inclusive, se constituir num espaço de construção coletiva.

Os sujeitos envolvidos participaram de três [fóruns](#), durante o curso, nos quais discutiram a respeito da leitura e escrita na Internet, do hipertexto como fonte de pesquisa para produção de textos acadêmicos, do desenvolvimento de práticas textuais que contribuam para a co-autoria, da importância da interatividade para a emergência da leitura e escrita digitais, podendo, neste espaço, inserir *links* apontando para leituras de outros textos com conteúdos afins.

• Diário

Este foi o espaço autobiográfico, no qual os alunos produziram textos individuais, resgatando sua história como leitores/produtores de textos, relatando as expectativas, dificuldades, construções, aprendizados, angústias, reflexões, enfim, toda a evolução (ou não evolução) desse processo de aprendizagem pelo qual passaram.

O hipertexto é uma das ferramentas construtivistas mais promissoras. Interfaces hipertextuais permitem uma aprendizagem ativa e dialógica com as seguintes características: a) novas conexões podem ser feitas entre os elementos de uma rede semântica; b) o conhecimento torna-se representável e exteriorizável através de tais redes de significados; c) o aprendiz é levado a processos de metacognição, ou seja, a conhecer seus próprios processos de aprendizagem.

<http://intercom.org.br/papers/xxiv-ci/np11/NP11LIMA.pdf>.

Acesso em 03 nov 2005.

A interface fórum permite o registro e a comunicação de significados por todo o coletivo através da tecnologia. Emissão e recepção se imbricam e se confundem permitindo que a mensagem circulada seja comentada por todos os sujeitos do processo de comunicação. A inteligência coletiva é alimentada pela conexão da própria comunidade na colaboração “Todos-Todos”. Essa é uma das características fundamentais do ciberespaço.

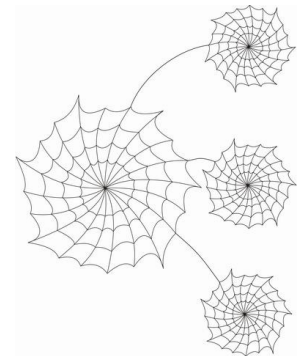
Ler mais sobre o assunto em: http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/12_intercom2003_okada&santos.pdf. Acesso em 05 set. 2005.

As observações continham reflexões subjetivas do processo de construção, bem como da produção teórica dos alunos. Esta interface também possibilitou compreender a relação que os sujeitos têm com as atividades de leitura e escrita, bem como as habilidades de leitura e produção textual de cada um.

- **Chat**

Este se constituiu num espaço de interdiscurso, de bate-papo agendado e temático, com a finalidade de dialogar sobre os processos de leitura e escrita hipertextuais, a interatividade, o plágio, bem como o uso do hipertexto na construção de textos. Vale ressaltar que esta interface estimulou o sujeito à interatividade, tomando o diálogo e a cooperação como formas de aprendizagem. A participação dos sujeitos nesse espaço ocorreu a partir do desejo de cada um, respeitando-se a necessidade que tiveram de dizer ou de silenciar para escutar o outro, pois, conforme Alves, “a realização dos **chats** com objetivos pedagógicos deve estabelecer algumas regras que serão construídas junto com o grupo, para possibilitar a participação de todos, bem como o atendimento das demandas dos usuários” (2003b, p. 131). Porém, alerta a autora, “essas regras não têm o objetivo de tolher ou inibir a participação dos sujeitos. Ao contrário, o objetivo é dar voz a todo o grupo, possibilitando a construção coletiva do conhecimento” (2003, p. 131).

O tempo de duração dos chats variou entre uma hora e uma hora e meia. Houve a necessidade de se realizar a mediação nos três primeiros chats. Quanto à mediação no último chat, ocorreu uma rotatividade entre os sujeitos, que estabeleceram um interdiscurso.



No ciberespaço os chats são canais de comunicação que possibilitam às pessoas a comunicação em tempo real, sem nenhuma referência a priori do outro. A comunicação no ciberespaço começa a partir da identificação com o que o outro escreve, com suas idéias não tendo como referências questões de aparência física, gênero, raça, sexualidade, enfim características que comumente condicionam a sociabilidade em ambientes presenciais. A possibilidade de interação com outros sujeitos sem o contato físico, face a face, permite que outras sociabilidades possam emergir proporcionando ao sujeito novas e diferentes vivências e situações tendo como limite seu próprio imaginário.

http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/12_interco_m2003_okada&santos.pdf

- **Perfil**

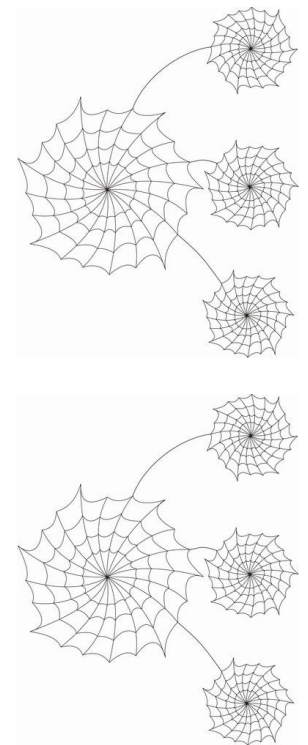
Neste espaço, cada sujeito editou seu perfil, ou seja, as informações pessoais e a inclusão de foto – primeira atividade realizada, após a exploração do ambiente –, a fim de que todos que tiveram acesso ao ambiente se conhecessem, podendo existir, mesmo nos momentos on-line e a distância, uma relação mais afetiva e mais próxima entre todos.

- **Wiki**

Nome de origem havaiana, que significa "muito rápido". No Wiki foi exercitada a escrita hipertextual, coletiva e colaborativa – a co-autoria. Neste espaço, os alunos, utilizando outros textos da Internet como fonte de pesquisa, construíram dois textos: o primeiro, produzido em duplas e trios, discorreu sobre o tema "Internet: influência na leitura e produção de textos acadêmicos"; o segundo, produzido por todos os alunos, tratou do tema "Escrita colaborativa: dificuldades e avanços".

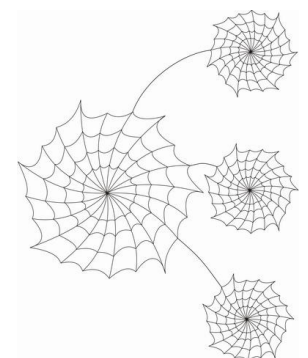
Essa atividade teve como objetivo observar a produção dos sujeitos, a partir da pesquisa de textos teóricos digitalizados, disponíveis na Internet, a fim de compreender como eles se apropriam da idéia dos autores, referenciando-os, bem como de proporcionar-lhes a experiência de uma escrita com características hipertextuais que envolvesse intertextualidade, **interatividade**.

Todo projeto de pesquisa se insere na ordem das intenções: pretende-se chegar a um objetivo, esclarecer dúvidas, descobrir o que está oculto, o que não se revela à primeira vista. Assim, sendo o processo de construção de conhecimentos uma ação comunicativa e interativa entre os sujeitos, além desses espaços interativos, proporcionados pelo AVA Moodle/Uneb, foi realizada com os alunos a entrevista aberta, visto ser este "[...] um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na



Para que o ambiente seja um organismo vivo, é fundamental que existam interações entre os participantes. São os feixes de interações entre os participantes que podem ampliar ou atenuar o ambiente e manter a sua existência. (OKADA E SANTOS)

http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/12_intercom2003_okada&santos.pdf. Acesso em 5 set 2005.



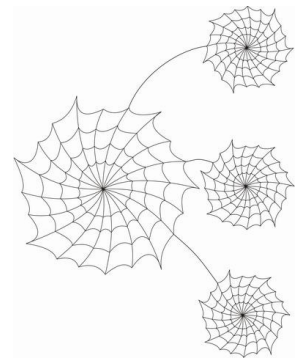
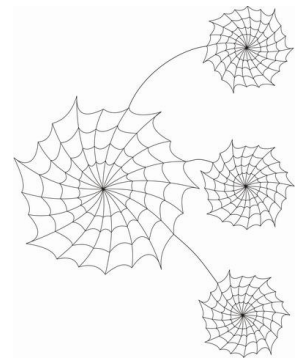
compreensão das realidades humanas [...]” (MACEDO, 2000, p. 165).

Outros momentos, durante encontros presenciais, também foram reservados para o diálogo com os sujeitos e entre eles próprios, a fim de que relatassem suas angústias, desejos e experiências de leitura e escrita, do texto do papel ao texto digital.

A avaliação ocorreu durante todo o processo; foi, portanto, contínua, através de observações diretas, da participação e intervenção do professor pesquisador e dos alunos nos vários momentos. Concebida como “juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1997, p. 69), considerou as contradições e conflitos, inevitavelmente presentes na complexidade do processo. Serviu, portanto, de instrumento dialético para identificação de novos rumos, frente aos desafios postos à educação na sociedade atual, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita no ambiente digital.

Importante se faz ressaltar aqui o estímulo às práticas colaborativas, uma vez que, durante o curso, foram promovidas, além de atividades individuais, ações coletivas que visaram incentivar a comunicação entre os sujeitos, tomando o diálogo como base para a aceitação e incorporação crítica de diferentes pensamentos e posicionamentos.

As **categorias** e **indicadores** emergiram da análise do *corpus*, tomando por base os seguintes eixos: leitura, produção textual, plágio e co-autoria. Para análise desses eixos foram consideradas as entrevistas semi-abertas; a observação; os textos postados pelos sujeitos nas interfaces, nas quais se travaram discussões intrinsecamente relacionadas com o objeto de estudo: o fórum sobre leitura e escrita na Internet; o chat no qual se discutiu sobre plágio; o diário, onde foi tecido um texto individual em que cada sujeito narrou a sua história de leitor/produtor de textos, além dos avanços e dificuldades nos



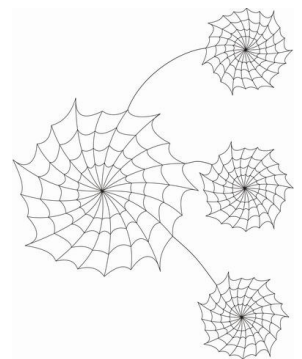
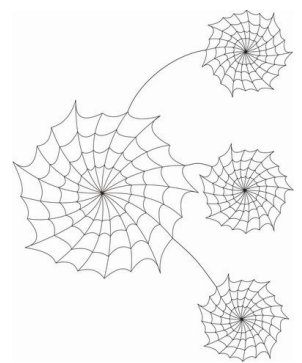
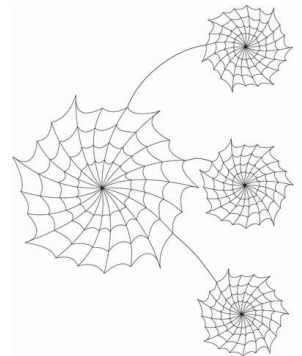
Ver categorias
e indicadores
na p. 111; 155;
167.

processos de leitura e produção; e, por fim, o wiki, espaço em que foi construído um texto coletivo, que contribuiu para o exercício da co-autoria.

A observação se configurou como instrumento relevante na pesquisa, porquanto possibilitou “chegar o mais perto da perspectiva dos sujeitos, tentando apreender sua visão de mundo ou mesmo dos significados que atribuem à realidade, bem como às suas ações” (MACEDO, 2000, p. 151). Assim, tanto nos momentos presenciais do curso, como nas atividades on-line, lançou-se mão da observação, a qual contribuiu para o registro e a análise das ações dos sujeitos nas situações de interação. Esse instrumento foi de grande relevância para a compreensão e descrição das situações em que se davam as práticas de leitura e produção textual de cada sujeito, a partir do uso dos hipertextos digitais.

A entrevista, “rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas” (MACEDO, 2000, p. 165), foi estruturada de forma a permitir que os sujeitos da pesquisa tivessem liberdade nas suas repostas. Apesar de semi-estruturada, houve momentos em que tomou proporções de uma dialogicidade totalmente livre (MACEDO, 2000), com os sujeitos e entre eles mesmos.

Procurou-se entender não somente o que era expresso sob a forma de linguagem, mas os matizes e as sutilezas presentes nos gestos, nos olhares – comunicação não-verbal de tamanha significação para a compreensão e busca das realidades múltiplas emergentes –, considerando-se que não há instrumentos “a priori” suficientes para apreender a realidade encontrada durante a investigação, porque somente durante o processo é que se tem condições de significar a interação estabelecida com/entre os sujeitos da pesquisa.



CAPÍTULO IV

1. Na tessitura de sentidos: entrelaçando teoria e prática

1.1. Tecendo por entrelinhas do dito/escrito

Ideiazinha. Só um começo. Aos pouquinhos é que a gente abre os olhos (ROSA, 1967, p. 119).

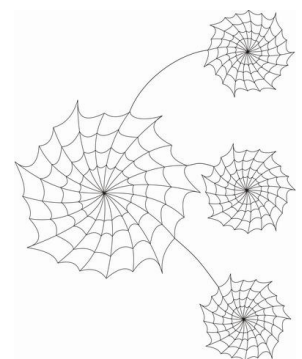
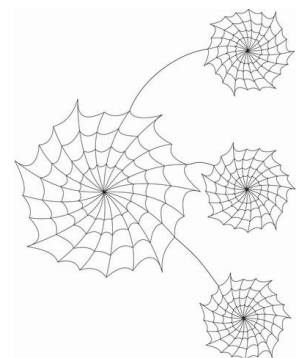
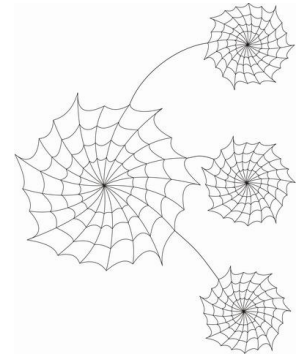
Como clareia: é aos golpes, no céu, a escuridão puxada aos movimentos (ROSA, 1967, p. 160).

Não convém a gente levantar escândalo de começo, só aos poucos é que o escuro é claro (ROSA, 1967, p. 147).

Os trechos de Guimarães Rosa, que abrem este capítulo, não foram escolhidos ao acaso, pois revelam mesmo as dificuldades que surgiram no momento da análise dos dados, quando se precisou fazer a travessia do olhar do outro – os autores com quem se travou diálogo nos capítulos teóricos – para um olhar próprio, construído a partir dos dados obtidos no desenrolar das interações. A palavra “escuro” representa o momento angustiante dessa travessia. No começo, levantou-se “escândalo”, mas ao debruçar-se sobre os resultados obtidos, na interação com os sujeitos da pesquisa, para interpretação dos sentidos e significação do universo pesquisado, aos poucos o escuro se fez claro, as ações foram se delineando paulatinamente, exigindo constante reflexão e reestruturação no processo de análise dos dados.

Este processo centrou-se na leitura e produção de textos de um grupo formado por vinte graduandos do curso de Letras do Campus XIV-UNEB, dentre os quais, três com habilitação em Inglês.

Os dados para análise foram obtidos através da escrita de textos realizada por esses alunos em *fóruns*, *wiki*, diálogo em *chats*, entrevistas gravadas em vídeo e observação, como

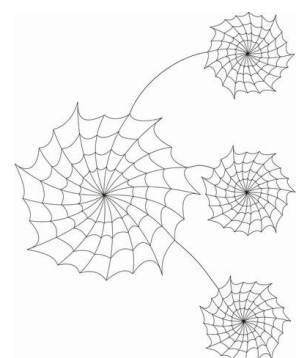
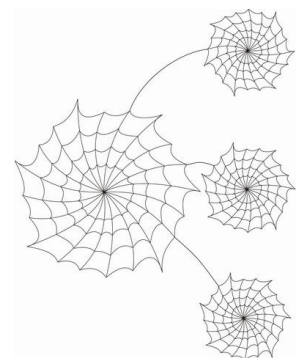
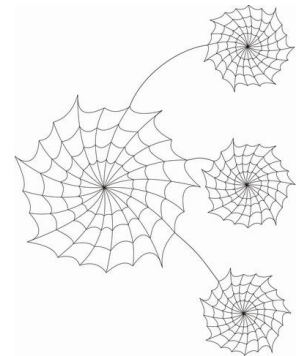


já foi explicado. A atividade de escrita de textos foi realizada pelos sujeitos participantes do estudo, através das interfaces disponibilizadas pelo ambiente virtual de aprendizagem, Moodle/UNEB, no qual ocorreu o curso de extensão semi-presencial, “Leitura e escrita nos labirintos hipertextuais”, que se constituiu em campo de pesquisa. A partir daí, deu-se início ao trabalho de suma importância: selecionar os dados aos quais se teve acesso, entendendo que estes pudessem, de alguma forma, representar o universo.

Nas entrevistas realizadas nos encontros presenciais, bem como nas produções de texto on-line e na interpretação do material coletado, partiu-se do ponto de vista de que o conhecimento é construído na relação interativa e intersubjetiva; por isso, a interpretação pautou-se em bases etnográficas, na hermenêutica que lida com a interpretação dos significados e considera o texto e suas inter-relações. Objetivou-se, nesse contexto, interpretar os sentidos construídos pelos sujeitos-autores, nas interações sociais.

Levando-se em conta que os significados construídos no contexto social são revestidos de grande complexidade, além dos instrumentos selecionados para análise, consideraram-se também as entrevistas gravadas em vídeo, as observações, os textos postados no diário, quando o conteúdo destes se fez útil para a compreensão das manifestações, ações, percepções dos sujeitos-autores, com relação ao objeto estudado. Mereceu atenção especial, ainda, o contexto em que cada um se situava, de onde emergiam as subjetividades, bem como as suas experiências profissionais e pessoais. Em suma, olhar e escuta sensíveis para captar as informações dadas por estes sujeitos/autores, estas consideradas como registro da vida ao vivo (MACEDO, 2000).

Convém destacar aqui a necessidade e importância do estabelecimento de vínculo permanente com os sujeitos-autores, para a construção de idéias significativas, a partir dos

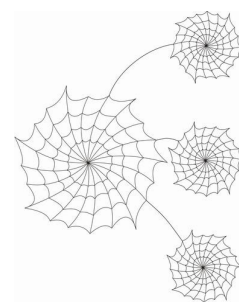


desafios que emergiram no processo, considerando que o ambiente e experiência vivida por eles constituíam situações novas, que exigiam do grupo engajamento, espírito investigativo e ânimo. Além disso, foi preciso consenso e convicção no agir e no dizer, não excluindo, com isso, os momentos bastante significativos de polêmica, debate e engendramento de idéias divergentes e as informações/fatores não oficiais (MACEDO, 2000). Estes, na pesquisa, podem se constituir na festa e no riso do espaço ainda não de todo controlado dos “intervalos” e “corredores” – que estimulam, inclusive, a avaliar a gelidez e a infertilidade dos processos pedagógicos ocorridos entre as quatro paredes da sala de aula – funcionando como a pedra de toque, um detalhe singular, que pode gerar uma profunda reflexão. É o que narra Guimarães Rosa, não a partir de uma aprendizagem técnica, mas de um conhecimento construído na cotidianidade, enraizado na vida:

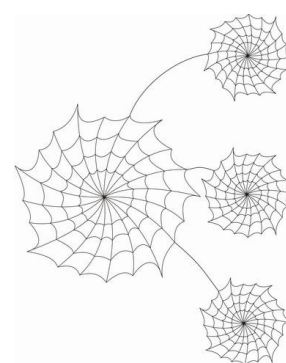
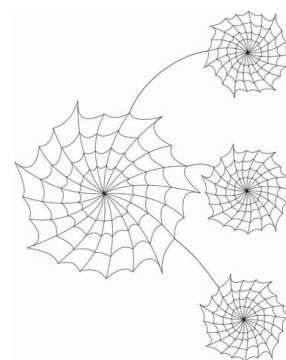
Sei que estou contando errado, pelos altos. Desemendo. Mas não é por disfarçar, não pense. De grave, na lei do comum, disse ao senhor quase tudo. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância (1967, p. 77-78).

Considerando a importância de se aprofundar o nível de leitura para inferências válidas, buscou-se, a partir do enfoque qualitativo, analisar o conteúdo postado pelos sujeitos-autores, apreendendo as informações contidas nos instrumentos não como dados em si, mas como elementos dotados de relevância e propósito que requerem unidade de análise, significação e mediação humana. Desta forma, procurou-se significar os textos, atentando para as implicações que poderiam estar engendradas no discurso dos sujeitos.

Optou-se pela pesquisa de campo, porquanto esta propicia investigar, identificar e analisar, para compreender o



Foi importante, para a condução do processo, por exemplo, captar no diálogo que os sujeitos travavam informalmente entre si, nos encontros presenciais, a necessidade que tinham de realizar as discussões nos fóruns apenas entre eles, sem nenhuma interferência ou mediação, a fim de que pudessem exercer sua autonomia no dizer.

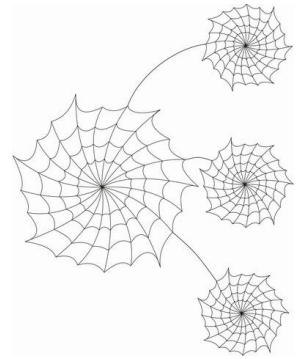
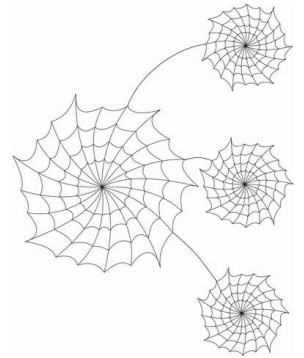


sentido das múltiplas relações e ressignificações que os sujeitos estabeleciam no seu contato com a leitura e escrita na rede digital. Ademais, “[...] o trabalho de campo de inspiração qualitativa é uma certa aventura pensada sempre em projeto, e que demanda constantes retomadas. Não lida com objetos lapidados nem com a procura de regularidades” (MACEDO, 2000, p. 147).

Com a intenção de levar ao conhecimento dos sujeitos o objetivo da pesquisa, a instituição a que ela está vinculada e as condições para a participação neste estudo, realizou-se um encontro com todos os interessados em fazer parte do processo. Assim, com o propósito de se estabelecer uma prévia limitação do universo de pesquisa, foram entrevistados vários sujeitos, a fim de se selecionar aqueles que já tinham a prática de leitura e escrita a partir dos hipertextos digitais e que já buscavam neste espaço virtual fontes de pesquisa para produção de texto.

Os dados obtidos a partir dos discursos orais e escritos dos sujeitos foram agrupados em categorias e indicadores, contemplando-se quatro eixos de análise estabelecidos no início da pesquisa: leitura, plágio, co-autoria e produção textual. Acredita-se ser relevante ressaltar que as categorias e indicadores não foram pré-estabelecidos, mas construídos a partir da **análise dos discursos** apresentados nos textos escritos pelos sujeitos e a partir das entrevistas realizadas.

Na análise dos textos escritos e das entrevistas, identificou-se a visão dos graduandos a respeito da influência da Internet na leitura e produção de seus textos e como estes sujeitos têm utilizado este espaço digital com a finalidade de ler e produzir textos, mas sempre considerando que “A linguagem é obscura (...) Se a noite não morasse na linguagem, alguém nos diria a última palavra. Veríamos o brilho da luz sem mácula. A luz nos silenciaria” (SCHÜLER, 2000).



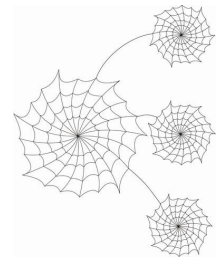
O termo “análise dos discursos”, acima utilizado, não se refere à corrente teórica, mas à análise/interpretação das “falas” dos sujeitos.

Excerto extraído do texto “Nas Margens do Currículo, o Currículo”, de Liane Castro. Disponível em:
http://www.faced.ufb.br/rascunho_digital/textos/348.htm.
 Acesso em 18 dez. 2005.

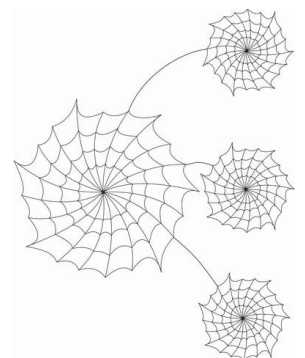
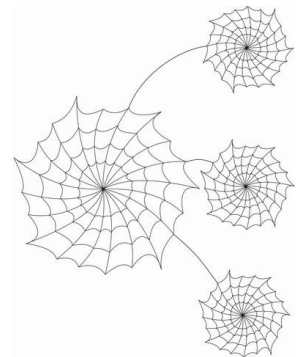
O contato inicial se deu com a exploração do ambiente virtual de aprendizagem, Moodle/UNEB, já citado antes como *locus* da pesquisa. Após esse momento, foi proposto aos sujeitos a discussão, num fórum, a partir do seguinte questionamento: “Os hipertextos digitais tem favorecido suas práticas de leitura e escrita no meio acadêmico? Se favorecem, de que maneira?” Participaram deste fórum dezoito, dos vinte sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os textos postados neste ambiente serviram para análise do eixo **leitura**, de cuja análise emergiram as seguintes categorias e seus respectivos indicadores:

1. Apropriação dos hipertextos digitais para:
 - a) ampliação de conhecimentos;
 - b) embasamento teórico;
 - c) busca de informação;
 - d) esclarecimento de dúvidas;
 - e) obtenção de conhecimentos novos;
 - f) pesquisa bibliográfica;
 - g) produção de textos;
 - h) trabalhos acadêmicos;
 - i) leitura.
2. Importância da Internet na vida acadêmica como:
 - a) facilitadora de práticas leitoras;
 - b) facilitadora de trabalhos acadêmicos;
 - c) veículo informativo;
 - d) possibilidade de interação/socialização/comunicação;
 - e) acesso rápido a informações;
 - f) maior quantidade de leituras;
 - g) produção de conhecimento;
 - h) obtenção de conhecimentos;
 - i) divulgação da produção científica;
 - j) fonte de pesquisa;
 - k) liberdade de expressão;



Apesar de a produção textual ser analisada separadamente, a partir de outro instrumento e a ênfase aqui pairar sobre a leitura, considerar-se-á sempre a escrita ao se tratar da leitura, uma vez que são dois processos geminados, indissociáveis.



3. Perfil do leitor:

- a) leitor participante;
- b) leitor colaborador;
- c) leitor interventor.

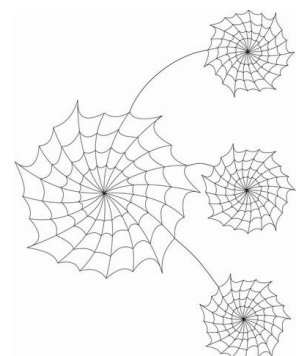
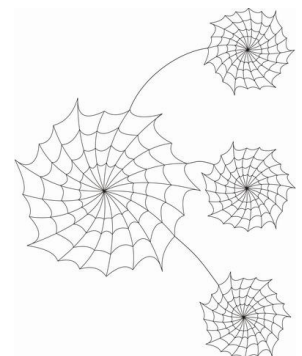
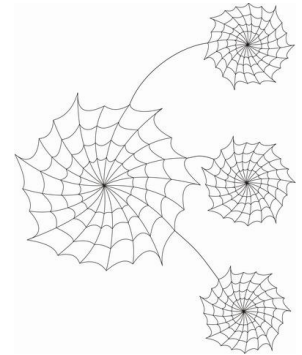
Na análise dessas categorias e seus indicadores, o objetivo foi compreender como os sujeitos-autores envolvidos se apropriam da leitura dos hipertextos digitais para produção textual acadêmica, a fim de se identificar o perfil leitor desses sujeitos.

Vale lembrar aqui que a transcrição das falas ocorreu na íntegra, conservando as características próprias da escrita no ambiente on-line, como por exemplo, equívocos na digitação, falta de acentuação, trocas de letras ou letras a mais, e as abreviações de palavras: “que (= q)”; “te (= t)”; “espere aí (= perae)”; “hoje (=hj)”, entre outras.

Consideraram-se os fóruns de discussão on-line como interfaces que se constituem como uma prática construtivista, já que demandam participação colaborativa e um alto nível de engajamento cognitivo, colocando o aluno em contato direto com os conteúdos em discussão no curso, ao invés de deixá-los de fora, como meros receptores de informações.

1.2. Folheando e desfolhando as folhas escritas

Em relação à apropriação dos hipertextos digitais, para leitura e produção textual, pelos sujeitos, professores em formação, o conteúdo postado por eles no fórum em questão levou à compreensão de que utilizam os hipertextos digitais, visando a uma aprendizagem no sentido mais abrangente, para além das atividades escolares, quando, por exemplo, se referem à pesquisa para ampliar conhecimentos nas diversas áreas e como suporte para leitura:



Eu uso determinados textos digitais apenas como suporte, para ter uma opinião mais centrada e com argumentos que dificilmente teria se não tivesse acesso aos textos (MP).

[...] Tanto para trabalhos acadêmicos como para quanto para satisfazer a curiosidade em diversos - se não em todas- assuntos como: Esporte, jornalismo ,ciência, entre outros (HS).

Se torna muito mais fácil e, dependendo do momento, mais prazeroso ler alguns texto na rede do que buscá-los nos livros. Na tela e com acesso veloz a leitura flui com um pouco mais de conforto (CSM).

A fim de preservar a identidade dos sujeitos, optou-se por utilizar, a partir desta página, letras aleatórias para identificá-los.

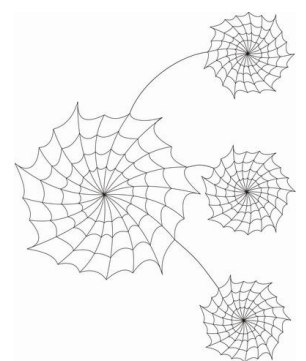
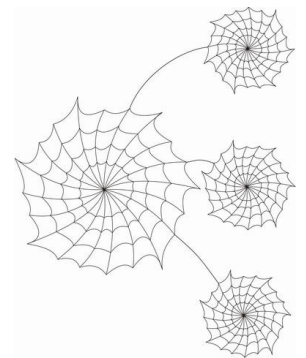
Entende-se que o hipertexto assume importância fundamental na vida desses sujeitos, não apenas para a manipulação de conteúdos e para leituras exigidas pela academia, mas para obtenção de conhecimentos de modo geral, por ser um meio mais cômodo, de acesso fácil e rápido: “Possibilita a nós o acesso instantâneo as informações” (JL).

Apesar de reconhecerem o hipertexto como ferramenta eficaz para leitura e obtenção de informação, os sujeitos também percebem a necessidade de se prepararem para navegar nestes labirintos:

O leitor precisa adequar-se as exigências dessa tecnologia apresentando habilidades e competências de leitura [...] bem como dominar os conhecimentos específicos de informática (JL).

Nota-se, deste modo, a compreensão clara por parte dos sujeitos de que houve uma transformação do papel do leitor, da própria natureza dos objetos de leitura e, conseqüentemente, uma diferença natural na própria forma da escrita e da aprendizagem. Tal realidade demanda, por parte dos que estudam as questões educacionais, reflexão e pesquisa sobre os efeitos dessas práticas sociais e o exercício da linguagem na sociedade contemporânea (XAVIER, 2005a).

Ressaltado esse aspecto, cumpre informar que a análise, nesse contexto, centrou-se no uso que os sujeitos fazem do hipertexto para fins acadêmicos, visando à



aprendizagem formal. O foco de interesse voltou-se para a compreensão das formas pelas quais se relacionam com os hipertextos, conformando-os ao seu contexto ao mesmo tempo em que criam culturas específicas a partir do seu uso: “[...] no hipertexto o controle fica por conta do leitor que agirá de acordo com suas necessidades e em função de suas condições cognitivas ou interesses específicos”.

Observou-se nas falas dos sujeitos que o surgimento dessa nova ecologia cognitiva trazida pelo hipertexto tem influenciado significativamente a sua forma de aproximar-se do conhecimento, auxiliando-os nos trabalhos acadêmicos, no que diz respeito à busca de informações para embasamento teórico, obtenção de novos conhecimentos e esclarecimento de dúvidas. Os sujeitos se lançam nos caminhos errantes e sinuosos de uma nova textualidade que se coloca em cena, marcando a passagem para um outro espaço de leitura e outro modo de ler, limite tênue entre autor, e leitor e a idéia de autoria:

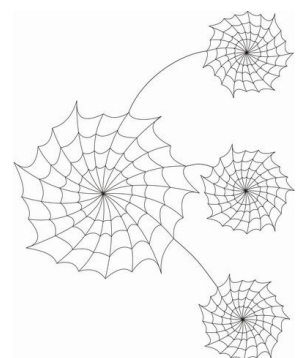
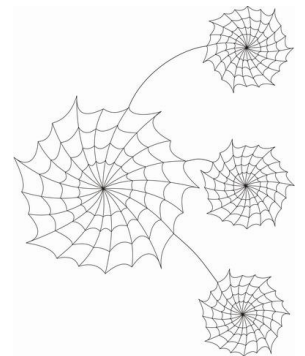
[...] através da pesquisa na web e da leitura dos hipertextos encontrados que eu consigo um embasamento teórico para ajudar na concretização de alguns trabalhos (DC).

Percebe-se, ainda, a visão do hipertexto como ferramenta de aprendizagem que auxilia o sujeito na produção de textos, prática que não ocorre com frequência no meio acadêmico, como revela a fala do graduando:

Bom, confesso q venho produzindo pouco ultimamente, pois nosso trabalho com produção de textos é menor. Mas quando preciso produzir, utilizo o hipertexto como espécie de suporte (JL).

O hipertexto também conduz o sujeito a um processo de busca de informações, esclarecimento de dúvidas, construção de conhecimentos e para as atividades acadêmicas, atendendo ao seu ritmo de trabalho e

Excerto do texto **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto**, de Marcuschi. Disponível em: http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/discursos_cambio/17Marcus.pdf. Acesso em 06 mar. 2006.



interesse, suprimindo inclusive as lacunas deixadas pela falta de livros na biblioteca da academia:

O fato de não ter estado em contatos com mtos textos científicos antes da faculdade, de produzir textos, faz com que as vezes eu passe tenha determinadas dificuldades e então recorro aos hipertextos disponíveis na internet (JL).

Eu confesso que tenho utilizado bastante a leitura hipertextual e isso tem me ajudado bastante em meus trabalhos academicos (CS).

Costumo utilizar os textos da Internet, para enriquecer meus trabalhos com visões de vários autores sobre o tema abordado (GB).

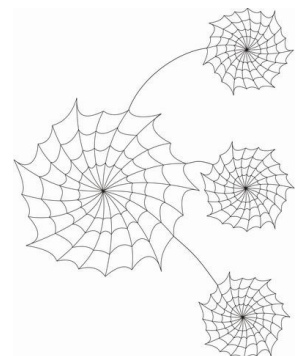
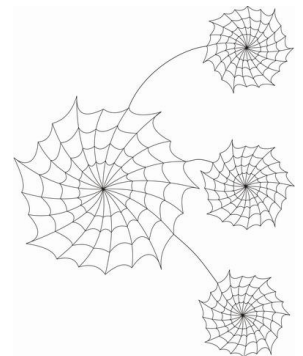
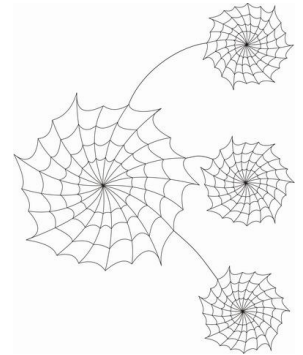
Neste sentido, o hipertexto se apresenta para estes sujeitos como um espaço no qual eles podem produzir significados, organizar conhecimentos, sob a forma de experimentos textuais. Além de um meio inovador de produção, de transmissão cultural, torna-se, entre estes sujeitos, percurso de leitura e de escrita a partir do qual se poderá refletir sobre práticas como pesquisa, leitura escrita no contexto acadêmico.

A interpretação dos discursos produzidos pelos sujeitos-autores, no referido fórum, conduziu ao entendimento de que, para além de uma prática pedagógica, ainda linear e canônica, da academia, os graduando têm se deixado seduzir pelos labirintos hipertextuais, recorrendo aos textos disponibilizados pela rede eletrônica para realizar suas consultas acadêmicas nos mais variados assuntos, revelando, assim, o potencial da textualidade informática.

Desta forma, revelam em seus discursos a importância da Internet, tanto num sentido mais amplo, como num sentido mais restrito. No sentido mais abrangente, compreendem a Internet como:

- facilitadora de práticas leitoras:

Essa praticidade em encontrar de modo mais rápido as informações que preciso, favorece minhas práticas de leitura e escrita (JB).



A internet melhorou bastante a minha pratica de leitura... Depois da internet, ficou mais facil ler, pois encontro varios links de noticias e durante essas leituras (MP).

a interação com a internet vem facilitando bastante as minhas práticas de escrita e leitura, principalmente como estudante [...] (DC).

leitura na internet facilitou muito a nossa vida (IJ).

O uso da internet nos possibilita [...] uma quantidade maior de leituras (CSM)

- veículo de informação:

veículo informativo extremamente enriquecedor (JL).

Atraves da internet podemos ter acesso a diversos tipos de textos e informações (GL).

As facilidades que encontramos na rede nos seduz e nos leva a buscar cada vez mais esse recurso para nos mantermos informados e antenados com o que acontece no resto do mundo (CSM).

A internet tem contribuído significativamente para a circulação de informações [...] (JL).

- possibilidade de acesso rápido a informações:

[...] possibilita o acesso instantâneo as informações (JL).

Essa praticidade em encontrar de modo mais rápido as informações que preciso, favorece minhas práticas de leitura e escrita (JB).

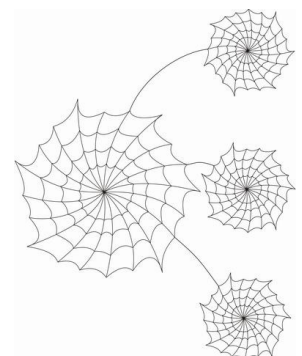
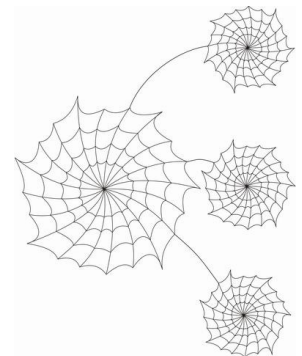
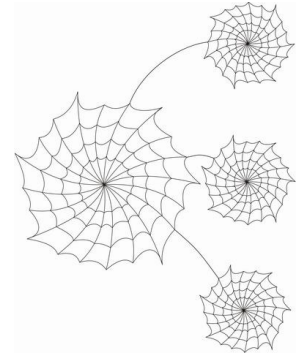
Concerteza a era digital veio para facilitar a vida de todos nós devido a sua praticidade e agilidade nas informações [...] (DC).

O uso da internet nos possibilita um acesso cada vez maior a informações em um curto espaço de tempo [...] (CSM).

- veículo de comunicação:

No meio atual a internet nos favorece para [...] mantermos contatos com pessoa distantes (SO).

A internet ajuda-nos muito em nosso periodo academico, em nossa comunicação (VD).

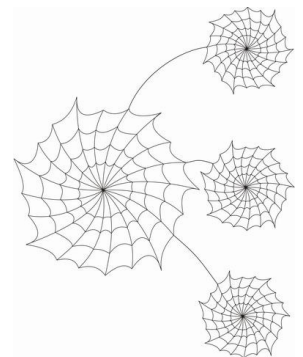
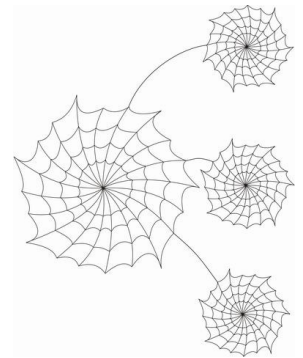


Sabe-se que a motivação sempre foi analisada como fator positivo para uma aprendizagem significativa, e isto impulsiona o educando a buscar o novo. Neste caso, a Internet é o novo, o instigante para estes sujeitos, pelo fato de possibilitar maior rapidez no desenvolvimento das pesquisas, maior troca de conhecimentos; além da interatividade, compartilhamento e temporalidade da informação, contribui para que o conhecimento seja construído de forma dinâmica numa sociedade em constante mudança.

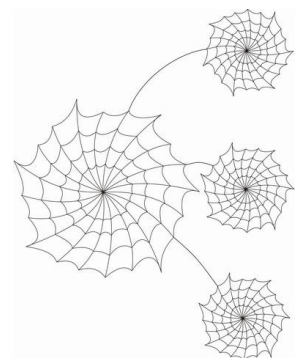
Efetivamente, a Internet tem proporcionado muitas formas de acesso aos mais diferentes domínios do conhecimento e, assim, abre caminhos para práticas leitoras, as quais se evidenciam e se consolidam no fluxo da informação, que passa a ganhar mais velocidade na transmissão e recepção, na facilidade de acesso aos hipertextos que se organizam como uma grande rede com seus inúmeros fios temáticos.

Visto ser esta uma moeda que tem também o seu reverso, a **questão ética** consiste em saber se tal fato tem contribuído para um desenvolvimento humano autêntico e se tem colaborado com os graduandos na percepção de si mesmos como cidadãos autônomos e, no sentido mais coletivo, na promoção do desenvolvimento humano de variadas formas.

Portanto, é preciso fixar a atenção no fato de que esses caminhos caracterizados como “mais fáceis” pelos sujeitos poderão tornar-se verdadeiras armadilhas para estes se não forem trilhados com autonomia, como tarefa orientada para objetivos, porquanto é vital que, ao invés de seguir tateando aleatoriamente na malhas da rede, rumo a uma viagem sem destino, os graduandos precisam, antes de tudo, saber pensar, saber tratar de forma crítica a informação, saber apreender e saber-fazer. Nos trechos abaixo, os sujeitos observam:



Embora se leve em consideração os aspectos éticos envolvidos na produção textual, a partir dos hipertextos digitais, é oportuno esclarecer que esta pesquisa não objetivou discutir os valores éticos implicados neste processo.



Temos que ter muita cautela quando usar a Internet... (CS).

[...] existem vários fantasmas que pairam sobre esta vasta gama de opções: a falta de segurança do conteúdo nela encontrado (HS).

Considerando-se a necessidade do sujeito leitor se posicionar criticamente frente às informações disponibilizadas na rede, acredita-se que a universidade precisa pensar, com urgência, na formação de graduandos que tenham perfil de acadêmicos construtores do conhecimento. Desse modo, é pertinente que esses sujeitos, como professores em formação, adquiram habilidades específicas para transitar por entre essa variedade de textos que há no universo on-line; um contexto que é infinito de possibilidades, de associações, no qual as leituras se dão de forma descontínua, deslinearizada, ampla, exigindo mesmo que sejam redefinidos os currículos, que se revisem fontes e se estabeleçam conhecimentos que contribuam para a “ordenação do fragmentário” (**MARCUSCHI**).

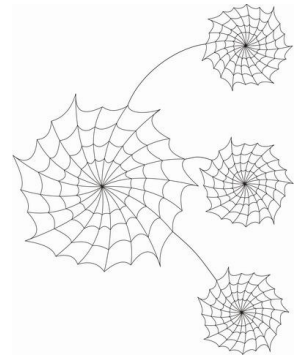
Na visão dos sujeitos, a dinâmica do uso da Internet os tem impulsionado a realizar diferentes tarefas e a compartilhar aprendizado e informações, a interagir com outras pessoas, com o mundo, socializando saberes por meio da conexão eletrônica, engendrando novas formas de socialização no ciberespaço:

Reconhecer a importância da internet para socialização de saberes, para a interação de conhecimentos torna-se necessário [...] dinamicidade que a internet nos oferece torna as atividades mais agradáveis, mais interativas [...]. (MM)

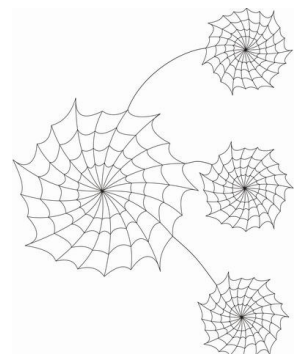
A utilização da internet possibilita, ao seu usuário, a interação [...]. (CB)

Alguns limites vão sendo descortinados por eles, sejam referentes ao acesso a informações diversificadas:

A internet nos proporciona muitas vantagens, por exemplo, pesquisa em livros, revistas, artigos e outros meios de pesquisa que não



Marcuschi, no mesmo texto citado anteriormente. Disponível em: <<http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/discursocambio/17Marcus.pdf>>. Acesso em 06 mar. 2006.



encontramos em nossa biblioteca do campus XIV. (VD)

ou à facilidade de pesquisa para trabalhos acadêmicos:

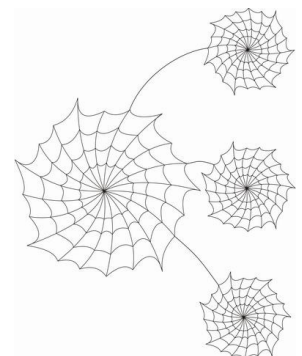
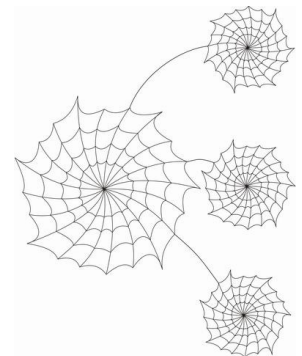
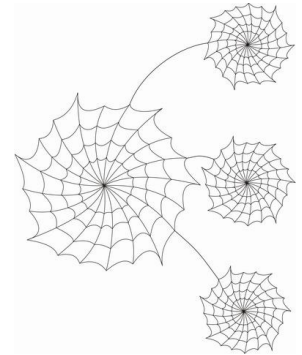
No meio atual a internet nos favorece para facilitar as atividades acadêmicas como as pesquisas [...] (SO)

Este momento da história vivida pela humanidade atesta para o fato de que a capacidade de interação, de socialização, os processos de troca são fundamentais para a construção de saberes. Os graduandos percebem e vivenciam essas possibilidades, de forma mais ampla, na Internet. Essa questão põe em xeque as relações entre ensino/aprendizagem que se dão no contexto acadêmico, com propostas pedagógicas distantes das necessidades momentâneas, visto que, neste contexto, ainda “o conhecer e o saber ficam enclausurados e mistifica-se todo um processo de aprendizagem” (BLATMANN E FRAGOSO, 2003, p, 58); onde se verificam dificuldades e fatores desencadeadores de tensões quando o assunto é o descentramento do discurso a fim de se abrir espaço para o outro interagir; ou ultrapassar os limites didáticos para transformar o espaço acadêmico num encontro social de maior amplitude.

Por certo, como contraposição a um sistema ainda fechado e autoritário no qual está fundada a universidade, que restringe a liberdade de expressão – esta entendida aqui no sentido de fazer avançar as fronteiras do conhecimento—, os sujeitos buscam a Internet como uma válvula de escape para sobrepujar a censura ou a falta de espaço em exercer seu direito à liberdade de pensar e dizer,

[...] existe no referido espaço virtual a liberdade e a oportunidade de ser expressar, e tudo isso com grande fascínio e estímulo [...] (VM).

A dinamicidade que a internet nos oferece torna as atividades mais agradáveis, mais interativas e por fim mais prazerosas de serem praticadas (MM).



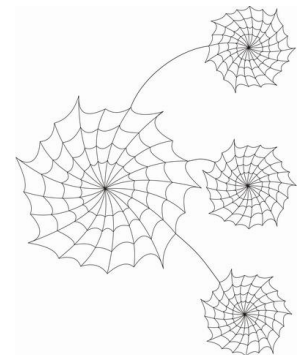
[...] com as facilidades e vantagens que a Internet nos oferece é difícil não se render a isso (CS).

Percebe-se na fala dos sujeitos o fascínio exercido pelos recursos da mídia on-line que integram imagens estáticas e em movimento, sons e outras possibilidades, permitindo o surgimento de todo um leque de variadas formas de sociabilidade, que ainda não lhes é oferecido no espaço da sala de aula. Por exemplo, a possibilidade de interagir com pessoas geograficamente distantes vem ganhando espaço entre os alunos, os quais têm se sentido muito mais atraídos por essa forma dinâmica de comunicação, em contraposição à prática comunicativa adotada na escola, em que, quase sempre, o professor tem o domínio da palavra e os alunos, tomados pela monotonia, apenas escutam (Xavier, 2005a).

Uma vez evidenciada esta situação, não cabe negar ou ignorar a possibilidade de que a Internet, através dos seus hipertextos, propicia ao sujeito liberdade de trilhar caminhos não-lineares em busca da ampliação de conhecimentos, como também de “dizer a sua palavra”. Pois, como nos lembra **Palácio**, nesta rede mundial os sujeitos podem encontrar fontes de pesquisa para suas atividades acadêmicas: artigos, livros completos ou em processo de desenvolvimento, teses, dissertação, resenhas, comunicações, imagens, entre outros.

Não se pode deixar de comentar a inconsistência das informações disponíveis na rede digital, uma vez que esta é aberta a qualquer pessoa que queira produzir textos e disponibilizar informações, os quais poderão ser acessados sem qualquer critério de avaliação e que comumente são usados e citados pelos graduando em seus trabalhos acadêmicos ou, muitas vezes, copiados na íntegra (questão que será tratada mais adiante):

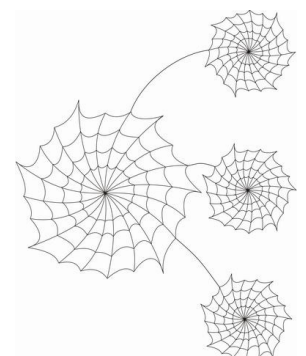
Nós estamos constantemente utilizando a internet para pesquisa, o que às vezes não assumimos é que de certa forma acabamos



Excerto extraído do texto **Impactos e Efeitos da Internet sobre a Comunidade**

Acadêmica: quatro dificuldades e um possível consenso, de PALÁCIO. Disponível em:

<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/palacios/impactos.html>. Acesso em 06 mar. 2006.



copiando ou até mesmo plagiando algum texto (CS).

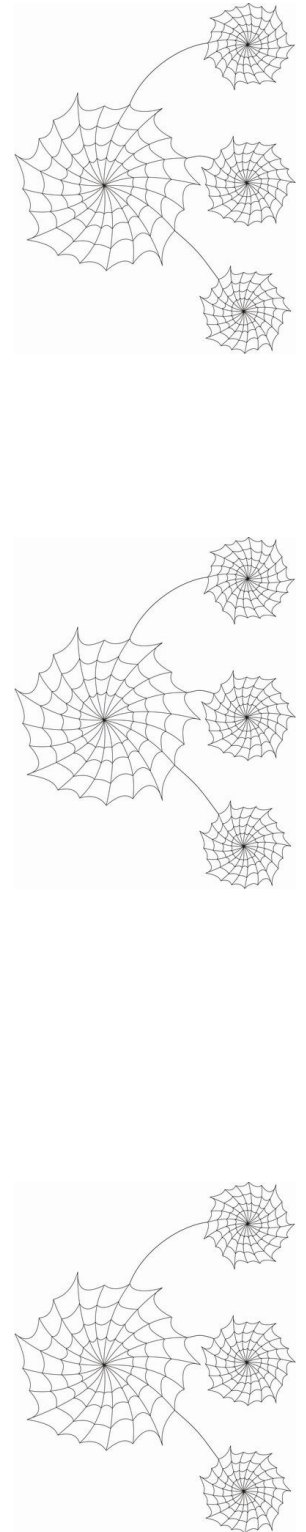
Nota-se, portanto, a frequência de uso e as mudanças de hábitos que o uso dos hipertextos digitais disponibilizados pela Internet tem causado na comunidade acadêmica. A questão é que poucos são os que fazem uso do hipertexto para construção do conhecimento. Dos sujeitos-autores envolvidos na pesquisa, por exemplo, apenas um manifestou em seu discurso, fazer uso dos hipertextos, tomando-o como fonte de pesquisa para construção de seu próprio texto:

Depois que "conheci" a internet procuro fazer o melhor uso possível dela para as minhas pesquisas, analisando atentamente o que realmente preciso e transformando àquelas informações, em opinião própria, tenho aprendido muito com esse curso e gosto de colocar o meu aprendizado em prática...Sei que ainda preciso melhorar bastante, mas acredito que tenho feito o melhor possível para utilizar de maneira correta os textos da internet (CR).

Essa realidade, portanto, deve, necessariamente, conduzir à reflexão, ação e avaliação por parte dos que fazem educação dentro da universidade. Torna-se necessário, portanto, que essa avaliação seja precedida pela recuperação dos espaços que concedem aos graduandos o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar, de construir com autonomia e criticidade”.

A disponibilidade, por meio digital, de material científico e acadêmico representa para os sujeitos acesso mais rápido às informações especializadas; para alguns, inclusive, pode significar a única forma possível de se ter contato com esse tipo de material, haja vista a quantidade mínima dos acervos existentes nas bibliotecas universitárias, e em outras instituições de pesquisa, incluindo também aí publicações periódicas especializadas:

Eu uso determinados textos digitais apenas como suporte, para ter uma opinião mais



centrada e com argumentos que dificilmente teria se não tivesse acesso aos textos, já que, na minha cidade não tem uma boa biblioteca, nem tenho amigos que dispõem de um material a nível acadêmico, e também a biblioteca do campus não possui um acervo que atenda as exigências do curso de letras, então, o que me ajuda é o texto digital (MP).

Assim, num sentido mais restrito, os sujeitos vislumbram a Internet como facilitadora de trabalhos acadêmicos, referindo-se a ela como:

- forma de obtenção de conhecimentos

No meio atual a internet nos favorece para facilitar [...] que tenhamos mais um caminho para a obtenção de conhecimentos (SO).

[...] Com isso é relevante e necessário mostrar como a internet é útil na nossa vida acadêmica e como ela passa a ser um agente facilitador nos nossos caminhos rumo ao conhecimento (MM).

- fonte de pesquisa acadêmica:

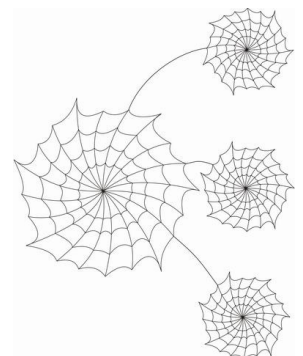
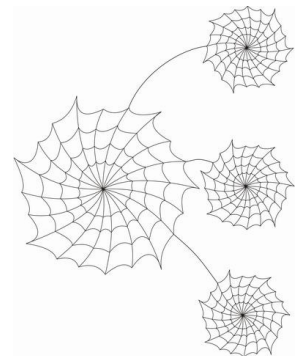
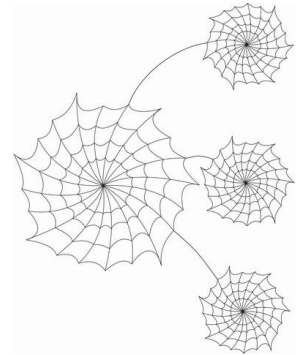
[...] gosto muito de utilizar a internet em minhas pesquisas, pois é uma fonte muito rica, procuro ler cuidadosamente o que me interessa e analisar com calma, para depois utilizar as informações que me serão úteis. (CS).

A internet, atualmente, se tornou o meu maior meio de pesquisa. Tanto para trabalhos acadêmicos como para quanto para satisfazer a curiosidade em diversos - se não em todos - assuntos [...] (HS).

[...] eu acredito que a internet contribui de forma bastante significativa para a maioria dos estudantes universitários, pois precisamos muito do auxílio da internet para aprimorar nossas pesquisas e trabalhos acadêmicos [...] (CS).

Hoje para nós estudantes acadêmicos a internet é um mecanismo que nos acompanha quase em todos os momentos, seja para pesquisas da faculdade, para curiosidades pessoais [...] (MM).

Nós estamos constantemente utilizando a internet para pesquisa [...] CS).

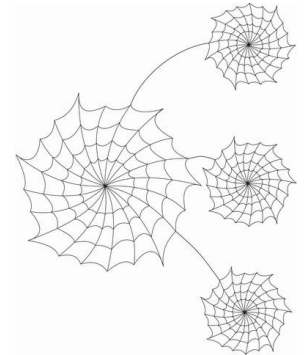
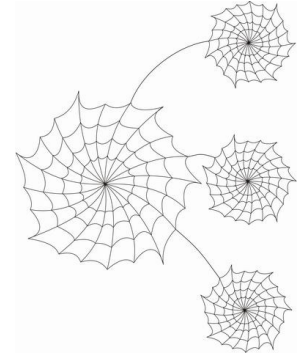


A internet é um ótimo meio de pesquisa, pois obtém um mundo de informações. (PG).

A internet tem ajudado muito nas minhas pesquisas [...] (FS).

Acredita-se, assim que, com a difusão, cada vez mais intensa, do uso das redes de computadores – “[...] às vezes, você vai mais na Internet do que propriamente em visitas à Biblioteca.” (CB) – posturas canônicas e monolíticas no espaço acadêmico pedem reflexão. Isso, certamente, exigirá grandes transformações no ensino de graduação, já que, na realidade atual, poucos são os docentes que se dedicam à discussão dessas questões.

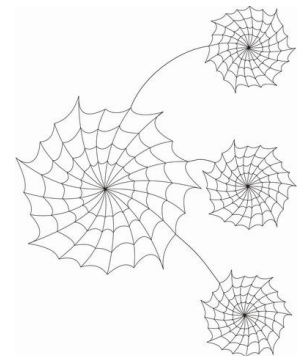
À proporção que aumenta o número de usuários que recorrem aos textos disponibilizados em rede para efetivar suas consultas, mais se concretiza a "textualidade informática" como meio de aquisição de conhecimentos; e, acredita-se, é nesse ponto que se situa o maior potencial do hipertexto, no estágio em que se encontra hoje: como processo de leitura/escrita digital, deve contribuir para que os graduandos possam tornar-se leitores/produtores de textos, assumindo um papel mais ativo. “Neste caso uma leitura proveitosa do hipertexto exige um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado, já que é um permanente convite a escolhas muitas vezes inconseqüentes”.



MARCUSCHI, no texto já citado antes.

1.3. O perfil do leitor que tece/interage por entre as malhas da rede

Uma outra categoria que emergiu da análise dos textos dos sujeitos diz respeito ao perfil do leitor, no que concerne ao uso dos hipertextos e interação no ambiente digital. As ações discursivas dos sujeitos contribuíram para o levantamento desse perfil. A análise focalizou três perfis de leitor, os quais



serão explicitados mais adiante: leitor participante, leitor colaborador e leitor interventor.

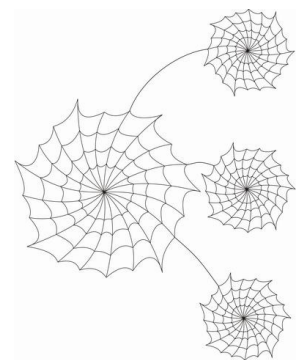
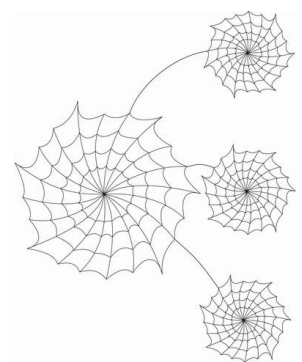
Nas artérias labirínticas da rede digital, os sujeitos envolvidos na pesquisa teceram, gradual e processualmente, fios de interação, assentados nas bases da cooperação, da negociação, da participação e da interatividade. Esta é uma prática pedagógica de discussão e construção de conhecimento coletivo desterritorializada, assíncrona e descentralizada, que desconstrói a polaridade, existente há muito tempo, entre um centro emissor/transmissor ativo e receptores passivos, figurando como contraponto à prática verticalizada, ainda existente nas salas de aula da universidade.

Nestes termos, o fórum de discussão se apresentou como uma comunicação assíncrona entre os sujeitos envolvidos, espaço em que cada sujeito-autor pôde “tomar a palavra” e mediar o processo, ao passo que ia inscrevendo sua identidade na rede, marcando sua presença na discussão, num processo de interatividade que proporcionou comunicações intermitentes, velozes, numa interação entre “Todos e Todos”, e não mais entre “Um e Todos” (LÉVY, 1996).

Considerou-se essencial uma leitura atenta, na busca de palavras, expressões, idéias que traduzissem o perfil dos sujeitos como leitores, dada a necessidade de sistematização das idéias e das contribuições dos sujeitos nos sentidos individual e coletivo, bem como para entender se houve construção de conhecimento e se esses sujeitos foram capazes de ampliar seu universo de sentidos com relação à temática em questão, realizando-se prazerosamente nas riquezas polissêmicas com as quais se confrontaram.

Necessário se fez o exercício de (des)construção do registro das interações dos sujeitos no fórum de discussão em questão, para fins de uma melhor análise//significação do perfil/nível de leitura dos sujeitos-autores . Essa análise será

Esses indicadores e suas definições foram tomados de empréstimo da dissertação de mestrado de LAGO, Andréa Ferreira. **Comunidades virtuais e interatividade: um estudo sobre cursos on-line como espaço de (in)formação.** 2005. p. 101-102.



realizada através da “Matriz de Análise” adotada por Lago (2005), em sua [dissertação](#), sofrendo apenas algumas alterações, para se ajustar à realidade do objeto de pesquisa. Essa matriz está estruturada da seguinte maneira:

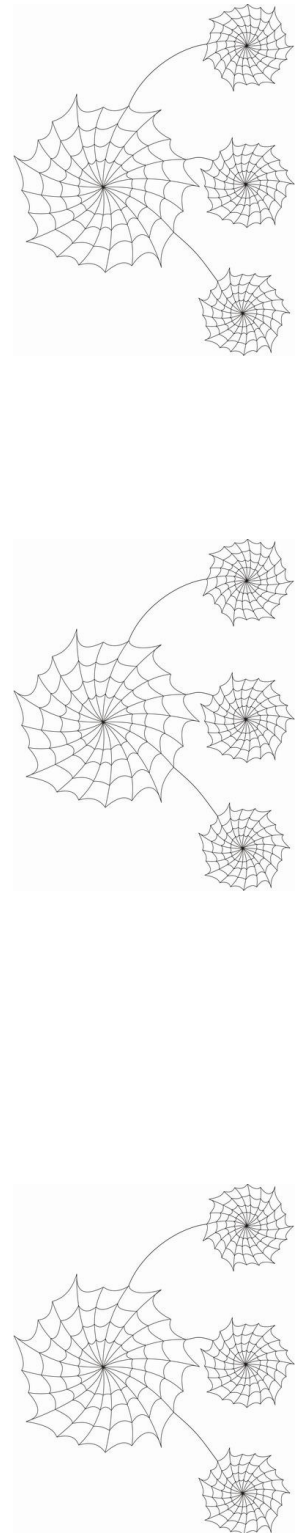
1. Dados de identificação: esse campo consta de:

- Título: refere-se ao nome que foi dado ao fórum quando foi aberto;
- Tema/Assunto: diz respeito ao foco de discussão que promoverá a interação entre os sujeitos;
- Início e término: relativo ao espaço de tempo em que a discussão sobre a temática foi aberta e encerrada;
- Mediador(es): aquele(s) que, sem interferir na liberdade dos sujeitos participantes do fórum, organiza, articula, acompanha a participação e desenvolvimento dos sujeitos durante o processo de discussão.

2. Objetivos:

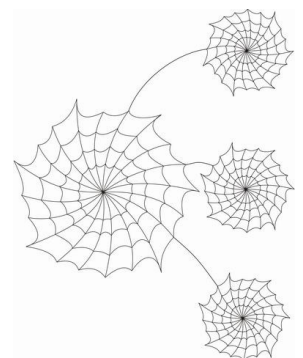
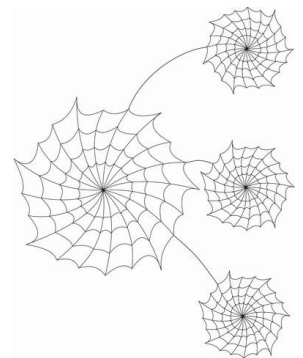
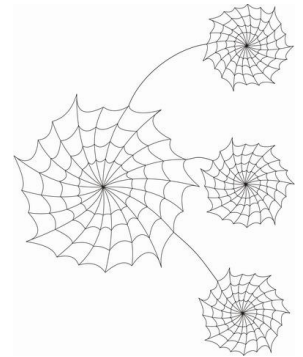
- Geral: referente à formulação geral da competência que se espera ser alcançada no decorrer e depois da discussão sobre a temática num contexto mais abrangente;
- Específico: é a determinação do desempenho que se pretende atingir de modo mais imediato, durante as discussões sobre a temática.

3. Seqüência das interações: diz respeito aos excertos dos discursos dos sujeitos, selecionados para análise do perfil, bem como do nível de leitura de cada um. Este campo é subdividido em dois: intervenções e perfil dos leitores, os quais também se subdividem da seguinte forma:



3.1. Intervenções:

- Número de ordem: representa a disposição dos discursos no fórum em questão. Vale lembrar que foram consideradas as ações discursivas dos sujeitos que não se distanciaram do foco da discussão proposta, e por isso, se constituíram como pertinentes para a compreensão do perfil do leitor e seu nível de leitura.
- Sujeitos-autores: identificação de cada um, utilizando-se letras aleatórias e a identificação do sexo através da imagem (homem/mulher), na seqüência em que ocorreram os discursos.
- Ações discursivas: fragmentos ou sentenças do discurso de cada sujeito, julgados relevantes para a compreensão do perfil leitor, por expressar a compreensão do sujeito sobre a temática, o lugar de onde ele se coloca, suas argumentações, de onde emerge sua subjetividade.
- Contribuições: são registrados, neste campo, o potencial de contribuição de cada sujeito para o tema em discussão, considerando o que está posto nos objetivos geral e específicos; suas inferências sobre o conteúdo das leituras propostas; suas experiências de leituras/produções vivenciadas no ambiente digital; o levantamento de questões que possam contribuir para aflorar conflitos e/ou lançar luzes nos pontos sombreados da discussão; suas ações com/sobre a linguagem que denotem a progressão e a repetição, a



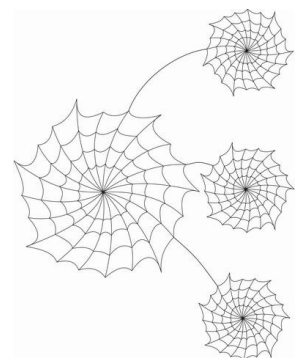
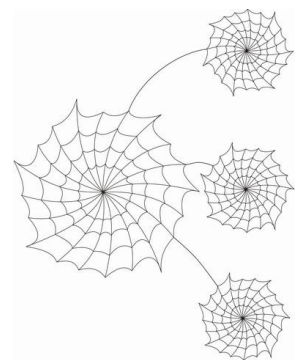
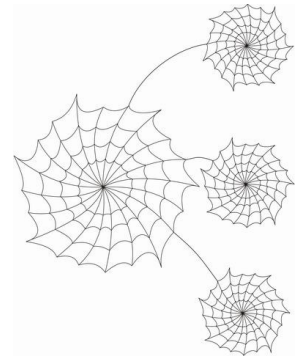
argumentação, a coerência, a não-contradição, aspectos que, na visão do pesquisador, e sob a ótica interativa da linguagem, são de suma relevância, partindo-se do princípio de que “um texto destina-se a *outro*, seu leitor provável, para o qual (os quais) está-se produzindo o que se produz” (GERALDI, 1997, p. 162).

- Perfil de participação: a partir da interpretação da participação e contribuição no fórum, avaliar-se-á cada sujeito leitor como:

- ✓ *leitor participante*: aquele que não oferece contribuição para a discussão; não há evidências de que apresenta conceitos ou opiniões. Apenas participou porque emitiu uma mensagem, expôs-se frente ao grupo, mas não trouxe contribuições significativas à temática, não informou nem sugeriu com links, ou outros textos de suporte;

- ✓ *leitor colaborador*: colabora com algumas reflexões e indicações referentes à temática em questão; explicita conceitos e expressa posturas, traz alguns elementos para a discussão, mas não vai além do texto, não aprofunda;

- ✓ *leitor interventor*: além de possuir todas as características do leitor colaborador,



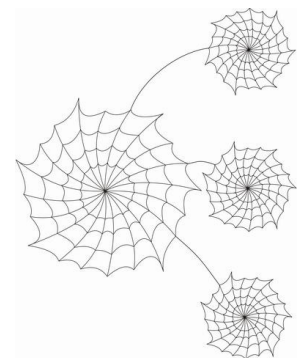
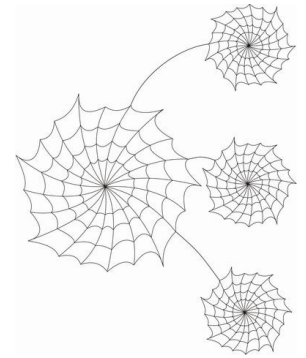
acrescenta novos elementos à discussão da temática; dá outro direcionamento à discussão, desdobrando-a; sistematiza, amplia o assunto abordado.

- Total de sujeitos/Perfil de participação: significa o mapeamento do perfil dos sujeitos, considerando o conjunto de suas intervenções no fórum e não cada participação separadamente; levar-se-á em conta ainda, a intensidade e a profundidade do envolvimento dos sujeitos na discussão das temáticas, considerando as referências de âmbito teórico, prático e afetivo, reveladas nos discursos, no decorrer do fórum.

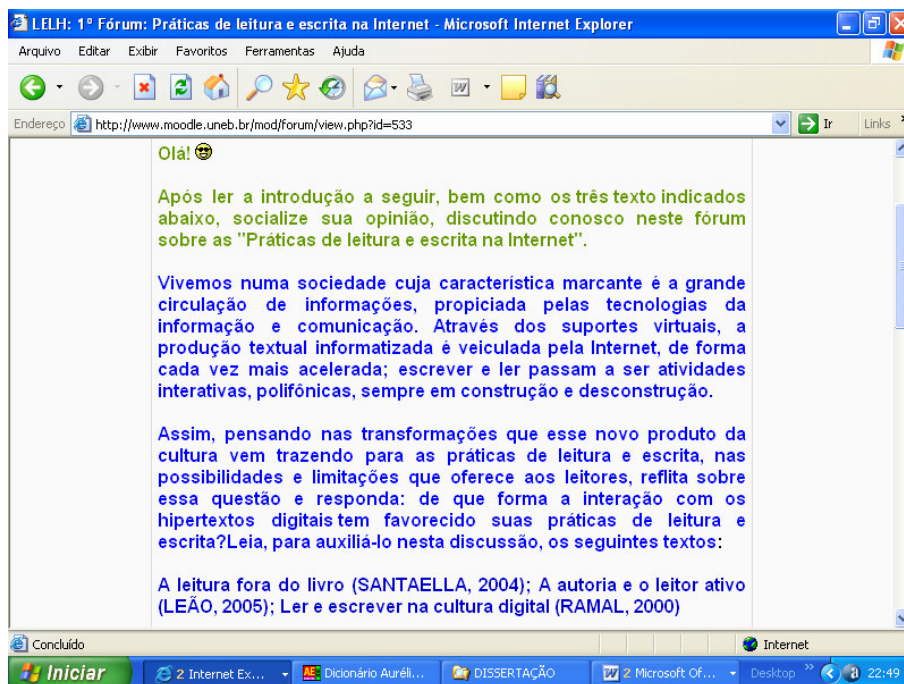
4. Área de significação: São as palavras-chaves que emergiram a partir da análise das interações, indicando o foco e representando a amplitude da discussão.

Embora dados quantitativos apareçam na matriz de análise utilizada, vale ressaltar que a ênfase foi dada aos aspectos qualitativos, visto que a matriz se constitui como um recurso para avaliação qualitativa, por centrar-se mais nas relações interativas dos discursos.

O texto inicial do **fórum** propôs aos sujeitos uma reflexão sobre as transformações, possibilidades e limites que a Internet vem trazendo para as práticas de leitura e escrita:



Vale ressaltar que esse fórum foi escolhido, dentre os três realizados, porque nele ocorreu a discussão sobre o objeto de estudo focalizado na pesquisa.



Quadro 2: Introdução ao Fórum

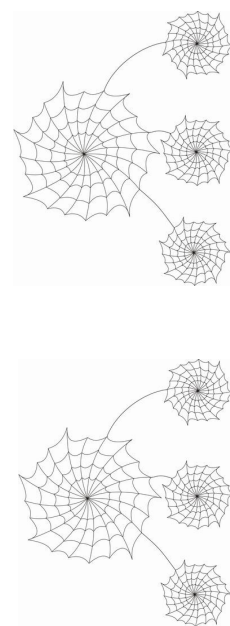
Serão apresentadas, na matriz de análise que segue, algumas ações discursivas dos sujeitos, julgadas significativas no fórum “Práticas de leitura e escrita na Internet”, suas respectivas análises, argumentações e considerações.

Este fórum foi aberto na segunda semana de encontro com os sujeitos da pesquisa e se constituiu como espaço permanente e contínuo de discussão, sendo encerrado apenas no momento final do curso de extensão.

Para fomentar as discussões neste espaço, foram sugeridas algumas leituras: “A leitura fora do livro” (SANTAELLA, 2004); e a “A autoria e o leitor ativo” (LEÃO, 2005); “Ler e escrever na cultura digital” (RAMAL, 2000). Porém, aos sujeitos foi concedida a liberdade para buscarem outros textos sobre a temática e socializa-los no fórum

Tabela 1: Aplicação da matriz de análise: “Práticas de leitura e escrita na Internet”



1. Dados de identificação		
Título do Fórum de discussão: Práticas de leitura e escrita na Internet		
Tema/Assunto: Influência dos hipertextos digitais nas práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico	Início: 11 August 2005, 21:05 Término: 11 November 2005, 21:52	Mediador(es): pesquisador e sujeitos da pesquisa
2. Objetivos:		
Geral:		
<ul style="list-style-type: none"> Compreender com os sujeitos se apropriam das idéias expostas nos textos sugeridos, relacionando-os com suas práticas de leitura e escrita digitais no contexto acadêmico. 		

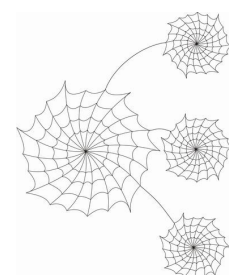
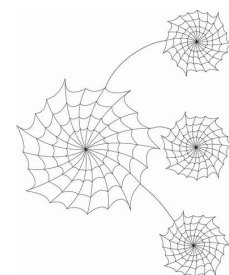
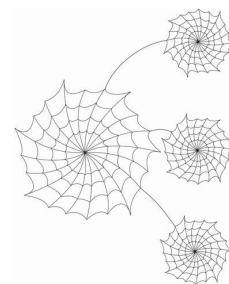




Específicos:

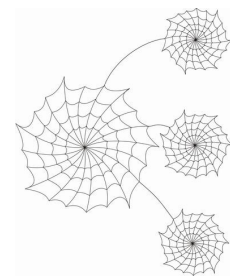
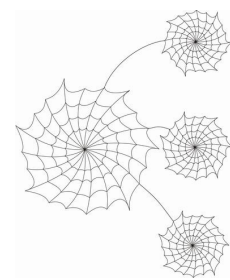
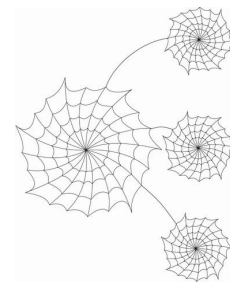
- Compreender como os graduandos se apropriam da leitura dos hipertextos digitais para produção textual;
- Identificar o perfil leitor dos sujeitos envolvidos.




3. Seqüências das interações

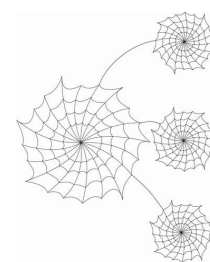
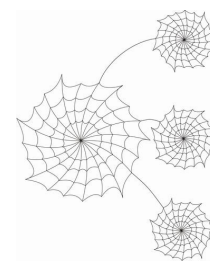
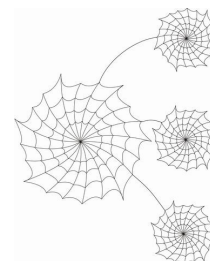
Intervenções				Perfil dos leitores		
Nº de ordem	Sujeitos-autores	Ações discursivas	Contribuições	LP	LC	LI
01	JB 	<p>“Essa praticidade em encontrar de modo mais rápido as informações favorece minha práticas de leitura e escrita”</p> <p>“A Internet facilitou minha vida enquanto estudante”</p> <p>“Contudo, devemos ter bastante cuidado com o que é oferecido na Internet”</p>	<p>Apresenta um julgamento positivo quanto ao uso da Internet para leitura e escrita, ressaltando a necessidade de reflexão sobre a qualidade das informações disponibilizadas pela Internet.</p> <p>Não fez menção aos textos propostos para leitura.</p>	X		
02	HS 	<p>“A Internet atualmente se tornou meu maior meio de pesquisa para trabalhos acadêmicos e curiosidades diversas”</p> <p>“Por outros lado existem vários fantasma que pairam sobre esta vasta gama de opções: a falta de segurança do conteúdo nela encontrado”</p> <p>“Resta-nos saber usá-la da melhor maneira possível”</p>	<p>Divulga a Internet como maior meio de pesquisa, ao mesmo tempo que alerta sobre a necessidade de seleção e avaliação das informações disponíveis na rede.</p> <p>Apenas repetiu algumas informações dos textos lidos mas não trouxe contribuições novas ao assunto.</p>	X		




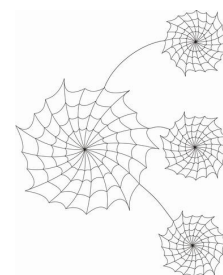
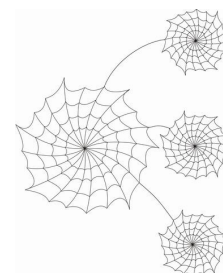
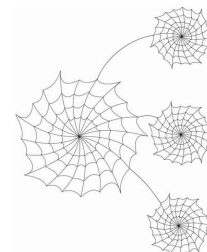
03	<p>DC</p> 	<p>“A interação com a internet vem facilitando bastante as minhas práticas de escrita e leitura, principalmente como estudante”</p> <p>“é muito prático, rápido e na maioria das vezes o resultado é satisfatório”</p> <p>“Temos que ter muita cautela quando usar a Internet...”</p> <p>“é um avanço, é claro, mas pode ser um perigo se não soubermos usá-la”</p>	<p>Julga relevante a utilização dos hipertextos para a realização de trabalhos acadêmicos, considerando a rapidez e praticidade.</p> <p>Recomenda, porém, que se tenha cuidado no uso desses hipertextos, demonstrando, desta forma, criticidade e consciência da necessidade de se selecionar e avaliar o material disponível na Internet.</p> <p>Demonstra criticidade com relação ao uso da Internet.</p>		X	
04	<p>JL</p> 	<p>“A internet tem contribuído significativamente para a produção de conhecimentos em um mundo globalizado”</p> <p>“possibilita o acesso instantâneo a informações e divulgação da produção científica”</p> <p>“O leitor virtual precisa adequar-se às exigências dessa tecnologia, apresentando habilidades e competências de leitura”</p>	<p>Destaca idéias dos textos propostos para leitura</p> <p>Enfatiza a vantagem de se obter informação de modo rápido.</p> <p>Afirma a necessidade de mudanças na postura do leitor virtual, mas repetindo o discurso dos autores dos textos lidos.</p> <p>Não acrescenta elementos novos à discussão.</p>	X		





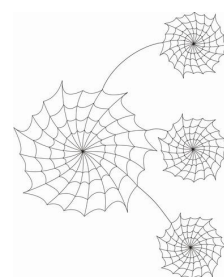
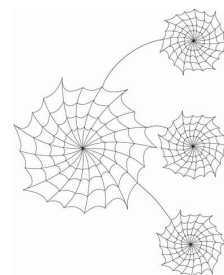
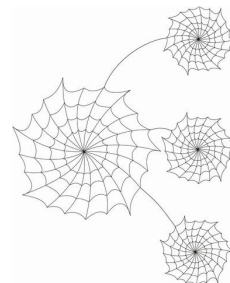
05	MP 	<p>“A Internet melhorou bastante a minha prática de leitura”</p> <p>“antes eu não tinha estímulo para a leitura de jornal”</p> <p>Durante essas leituras, sinto a necessidade de buscar mais informações”</p> <p>“Foi por causa da Internet que comecei a fazer leitura de livros”</p>	<p>Narra sua experiência com a leitura na Internet, tomando-a como positiva e estimuladora de leituras em outros suportes.</p> <p>Não faz referência ao conteúdo dos textos lidos, mas traz outros elementos para a ampliação da discussão.</p>			X
06	DC 	<p>“é através da pesquisa na Web e da leitura dos hipertextos encontrados que eu consigo um embasamento teórico para ajudar na concretização de alguns trabalhos”</p>	<p>Reforça o discurso que fez anteriormente, acrescentando a idéia de que a internet é fonte de embasamento teórico</p>		X	
07	JL 	<p>“Confesso que venho produzindo pouco ultimamente, pois nosso trabalho com produção de textos é menor”</p> <p>“quando preciso produzir, utilizo o hipertexto como suporte”</p> <p>“O fato de não ter tido contato com muitos textos cinetíficos antes da faculdade, de produzir</p>	<p>Revela a frequência com que realiza atividades de produção no contexto acadêmico, apontando uma deficiência da universidade neste sentido.</p> <p>Narra a sua relação com a leitura e escrita, desde os tempos anteriores à faculdade.</p>	X		






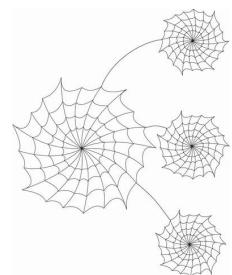
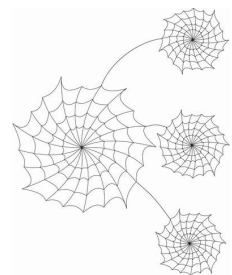
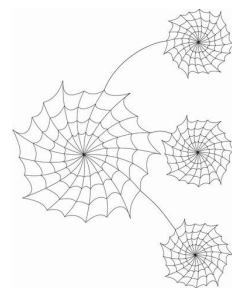
		<p>textos, faz com que as vezes eu passe tenha determinadas dificuldades”</p> <p>“então recorro aos hipertextos disponíveis na Internet”</p> <p>“então recorro aos hipertextos disponíveis na Internet”</p>	<p>Refere-se aos hipertextos digitais como a “tábua de salvação” para a tarefa de produzir textos.</p> <p>Pode-se inferir nas entrelinhas do seu discurso que copia em seus trabalhos o conteúdo dos hipertextos.</p> <p>Demonstra dificuldades de co-autoria e falta de autonomia.</p>			
08	<p>CS</p> 	<p>“Antes da faculdade nunca tive acesso ao hipertexto e assim com a grande maioria dos estudantes de escola pública, não produzia quase nada”</p> <p>“Ao conhecer o universo hipertextual, me deparei com muitas dificuldades, que aos poucos estão sendo superadas”</p> <p>“gosto muito de utilizar a internet em minhas pesquisas”.</p> <p>“é uma fonte muito rica”</p> <p>“procuro ler cuidadosamente o que me interessa e analisar com calma, para depois utilizar as informações que me serão úteis”</p>	<p>Expõe sobre suas dificuldades de avanços com relação à leitura no hipertexto.</p> <p>Entende a Internet como fonte rica de pesquisa.</p> <p>Revela compreender a importância de se avaliar e selecionar as informações recebidas.</p> <p>Traz a discussão sobre o papel e a responsabilidade da família e da escola de trabalharem no aluno a autonomia e a atitude de criticidade frente às informações veiculadas pela mídia digital.</p> <p>Não traz de forma explícita, elementos dos textos para discussão.</p>		X	




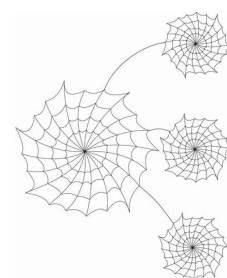
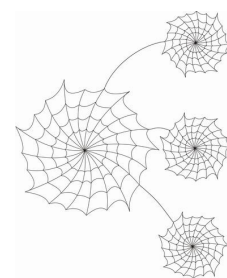
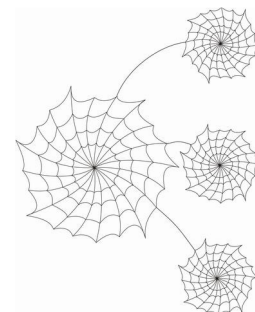
		“se houver uma preocupação dos pais e professores, os alunos saberão fazer melhor uso da internet”				
09	MP 	<p>“uso determinados textos digitais apenas como suporte para ter uma opinião mais centrada”</p> <p>“na minha cidade não tem uma biblioteca que dispõe de um material a nível acadêmico”</p> <p>“a biblioteca do campus não possui um acervo que atenda as exigências do curso de Letras”</p> <p>“sou ante plágio”</p> <p>“estou praticando a criação de textos e opinião embasado nos textos digitais”</p>	<p>Denuncia a falta de livros suficientes na biblioteca comunidade acadêmica e a não existência de biblioteca na comunidade local, com livros de nível universitário.</p> <p>Enfatiza a importância da leitura de textos para construção de argumentos próprios (co-autoria).</p> <p>Reconhece a rede como espaço comunicacional para a realização da autoria.</p> <p>Demonstra ter consciência da importância de autorizar-se; de construir conhecimentos, contrapondo-se à expropriação de textos.</p>		X	
10	MP 	<p>“a produção de texto na universidade é uma dificuldade do estudante da escola pública [...] consequência de alguns professores preguiçosos que</p>	<p>Concorda com CS, entendendo que as dificuldades de produção de texto são oriundas da má formação do leitor/autor na educação básica pública.</p>		X	





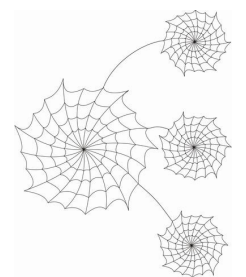
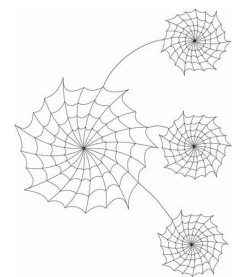
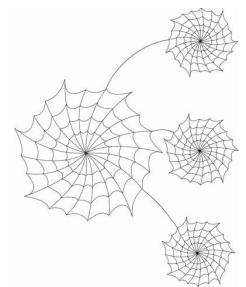
		<p>não tem compromisso com a educação qualificada de seus alunos”</p> <p>“por isso sofremos tanto com a produção de textos.</p>	Revela a angústia causada pela dificuldade de produzir conhecimentos pela escrita.			
11	<p>DO</p> 	<p>“apesar de tudo, sou uma pessoa que concorda muito com a existência desse vasto mundo de informações”</p> <p>“nos proporciona fatores que facilitam bastante a vida de todo cidadão usuário”</p> <p>“A Internet sofre grandes críticas referentes à sua liberdade de informação”</p>	<p>Valida os discursos do sujeitos que enfatizam as desvantagens da Internet; revela, contudo, não abrir mão de usufruir da vastidão de informações que a Internet oferece.</p> <p>Fugiu da temática proposta, demonstrando falta de leituras, e de argumentos sobre a temática em questão.</p>	X		
12	<p>IJ</p> 	<p>Estive um pouco perdido em relação a esse fórum”</p> <p>“Esse negócio de leitura na Internet facilitou muito a nossa vida”</p> <p>“ficou muito menos oneroso conseguir informações importantes”</p>	<p>Expressa dificuldade de interação/participação.</p> <p>Não demonstra leituras sobre a temática em discussão.</p> <p>Não emitiu opinião sobre a temática discutida nos textos.</p>	X		
13	<p>CS</p> 	<p>“precisamos muito do auxílio da internet para aprimorar nossas pesquisas e trabalhos acadêmicos”</p>	Enfatiza a necessidade da internet para pesquisa no meio acadêmico.		X	





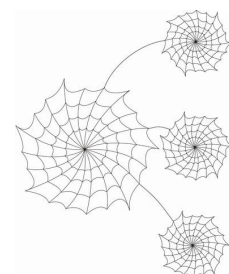
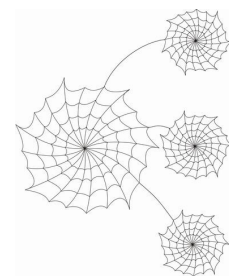
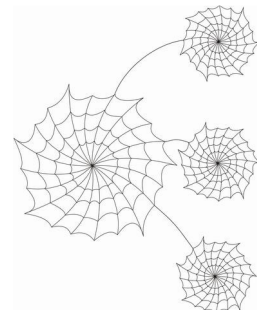
		<p>“com as facilidades e vantagens que a internet nos oferece é difícil não se render a isso”</p> <p>“Eu confesso que tenho utilizado bastante a leitura hipertextual e isso me tem ajudado bastante em meus trabalhos acadêmicos”</p> <p>“é claro eu faço isso com a certeza de que jamais estarei palgiando o trabalho de alguém!”</p>	<p>Demonstra-se fascinada pela vantagens oferecidas pela Internet.</p> <p>Declara, de modo peremptório, não copiar textos da internet.</p> <p>Revela-se como autora/co-autora no processo de construção dos trabalhos acadêmicos.</p> <p>Não discute as idéias dos textos propostos para leitura.</p>			
14	<p>SO</p> 	<p>“a internet nos favorece para facilitar as atividades acadêmicas como as pesquisas, mantermos contatos com pessoas distantes e, acima de tudo para que tenhamos mais um caminho para a obtenção de conhecimentos”</p> <p>“Com relação aos trabalhos acadêmicos a Internet na maioria das vezes inibe a capacidade dos alunos de pesquisar, de criar textos autênticos, sendo fácil o plágio”</p>	<p>Afirma a importância da internet como facilitadora de pesquisas na universidade, veículo de comunicação e de obtenção do conhecimento.</p> <p>Avalia a internet como responsável pela deficiência dos alunos na produção de texto, visto que facilita o plágio.</p> <p>Traz outra discussão para o fórum.</p> <p>Não discute idéias dos textos.</p>		X	




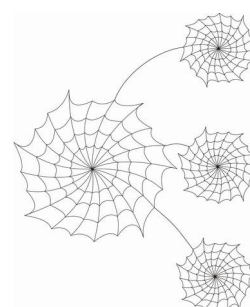
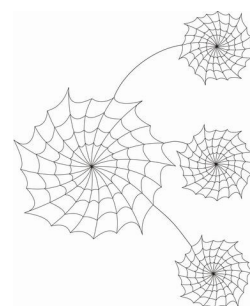
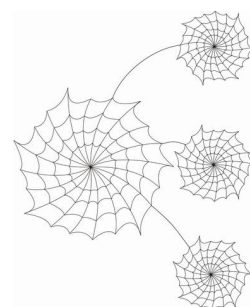
15	<p>FS</p> 	<p>“considero a internet como a maior biblioteca do mundo”</p> <p>“A internet não é um fim, mas apenas um meio, o mais completo colocado a disposição da humanidade até hoje, para que a raça humana continue a desenvolver o maior presente que Deus lhe deu: saber pensar.”</p> <p>“janela por onde a geração atual pode enxergar o mundo”</p> <p>“aprender com a vantagem de permitir uma multiplicidade de escolha</p>	<p>A expressão destacada foi plagiada do texto “Tudo o que preciso saber está na internet?” Disponível em: http://www.3dvortex.com/cursos/webenino/hipermidia/tudo.htm. Acesso em 17 mar. 2006.</p> <p>A citação em negrito foi plagiada de um texto de blog, disponível em: http://mariaarлиндadossantos.zip.net/. Acesso em 17 mar. 2006.</p> <p>Não emite opinião sobre a temática em discussão.</p> <p>Repete discursos de outrem.</p>	X		
16	<p>JM</p> 	<p>“a tecnologia tem contribuído bastante como meio de comunicar e apreender informações mais rapidamente”</p> <p>é importante atentarmos para os males que ela pode causar, ao fragmentar textos que acaba por podar a possibilidade do leitor em desenvolver uma visão geral sobre o texto”</p>	<p>Vislumbra a organização dos textos na rede como apenas fragmentos em si.</p> <p>Pauta-se num raciocínio linear, não reconhecendo a organização de unidades de conhecimentos em hiperdocumentos.</p>	X		




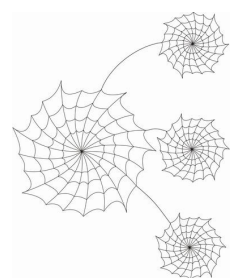
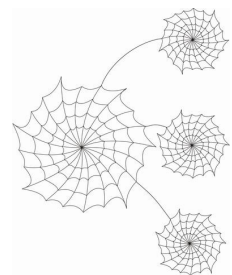
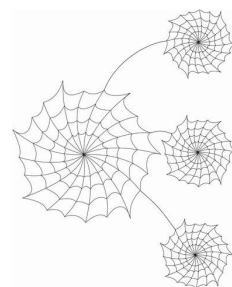
17	JM 	<p>“as novas tecnologias como a internet, por exemplo, têm tornado esses processos (leitura e escrita) cada vez mais dinâmicos e interativos em que o nível e a quantidade de informações torna-se cada vez maior.</p> <p>“faz-se necessário analisar a qualidade dessas informações e os males que ela pode causar ao fornecer textos cada vez mais fragmentados, que acabam por estimular uma leitura artificial e mecânica do texto”</p>	<p>Repete o discurso já apresentado anteriormente.</p>	X		
18	CR 	<p>“Acredito que a “incapacidade”, geralmente expressada por aqueles que a têm, de se ambientarem no mundo digital, advem dessa falta de hábito da contemplação/meditação, da busca do primeiro entender/compreender... absorve-se sem questionar... e quando provocados a “parirem” seus textos, escolhem o caminho, não só do plágio, mas por vezes da apropriação indébita das produções de terceiros”</p>	<p>Discute conceitos relevantes do texto de Santaella.</p> <p>Emite opinião sobre a temática discutida no texto.</p> <p>Formula conceitos a partir da leitura do texto.</p> <p>Apesar de não tecer considerações sobre sua própria experiência de leitura e escrita, apresenta, pelos discursos, característica de leitor proficiente.</p>			X





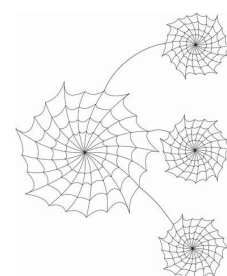
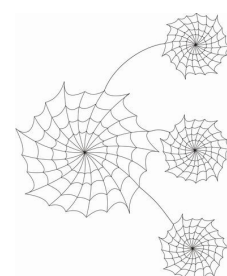
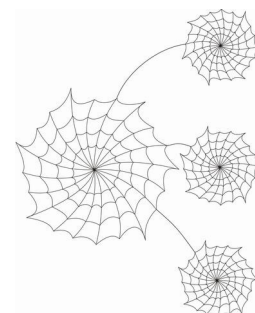
		<p>“A utilização da internet possibilita, ao seu usuário, a interação”</p> <p>“isso somente será possível, se a fonte alimentadora desse anseio pelo conhecimento for sempre regada desde o seu nascedouro... no seio familiar, através do exemplo dos mais experientes... na escola, com o incentivo a interpretação, produção, e recriação de textos...”</p> <p>“Com referência ao termo ‘leitura’, utilizado pelo Professor Paulo Freire, entendo como apreensão, interpretação, entendimento e capacidade do indivíduo, envolvido no sistema de aprendizagem, de fazer inserções construtivas na sociedade em que convive.”</p>	<p>Aprofunda o tema do texto estabelecendo diálogo com outro autor, trazendo-o ao fórum como referência para ampliação da discussão.</p>			
19	<p>FS</p> 	<p>“Acreditar piamente em tudo o que circula pela internet é um engano tão grande quanto preferir ignorar a relevância do conhecimento que ela pode proporcionar.”</p>	<p>Plagiou esta citação do texto “Tudo o que preciso saber está na internet?” Disponível em: http://www.3dvortex.com/cursos/weben_sino/hipermidia/tudo.htm. Acesso em 17 mar. 2006.</p>	X		





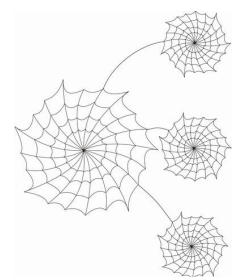
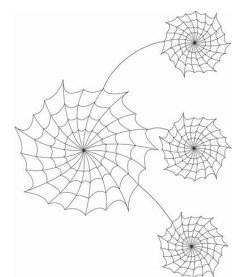
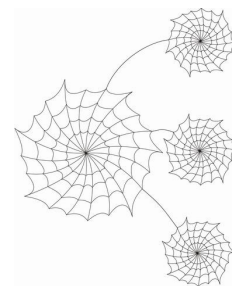
			<p>Não produz textos; não tem opinião formada.</p> <p>Repete discursos de outrem.</p>			
20	MM 	<p>“Reconhecer a importância da internet para socialização de saberes, para a interação de conhecimentos torna-se necessário”</p> <p>“Hoje para nós estudantes acadêmicos a internet é um mecanismo que nos acompanha quase em todos os momentos, seja para pesquisas da faculdade, para curiosidades pessoais e para interação com os nossos amigos”</p> <p>“No entanto é preciso também reconhecer que como toda tecnologia é uma "faca de dois gumes", assim como nos proporciona uma série de vantagens e praticidade, oferece também malefícios, que concertiza poderemos tratar com mais ênfase em outro momento.”</p>	<p>Avalia a internet como veículo para interação, construção de saberes e conhecimentos.</p> <p>Alerta para as duas faces da mídia digital: vantagens e desvantagens.</p> <p>Sugere ampliação e aprofundamento da discussão da temática, a partir de outras leituras.</p>		X	





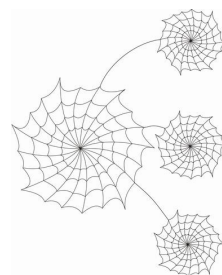
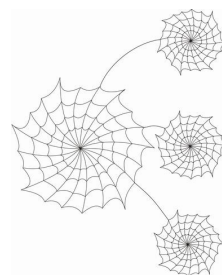
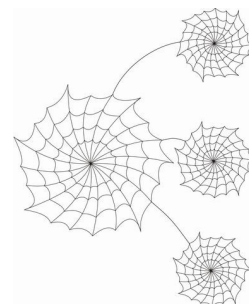
21	<p>CS</p> 	<p>“Nós estamos constantemente utilizando a internet para pesquisa, o que às vezes não assumimos é que de certa forma acabamos copiando ou até mesmo plagiando algum texto.”</p> <p>“procuro fazer o melhor uso possível dela para as minhas pesquisas, analisando atentamente o que realmente preciso e transformando àquelas informações, em opinião própria”</p> <p>“tenho aprendido muito com esse curso e gosto de colocar o meu aprendizado em prática”</p>	<p>Denuncia o plágio de textos, colocando-se, conscientemente, entre os que o fazem.</p> <p>Revela crescimento, evolução quando se coloca como alguém que no momento presente, aprendeu a selecionar, analisar as informações para emitir sua opinião.</p> <p>Refere-se ao curso de extensão (campo de pesquisa) como <i>locus</i> de incentivo à construção do conhecimento.</p>		X	
22	<p>PG</p> 	<p>“A internet é um ótimo meio de pesquisa”</p> <p>“Eu a utilizo como uma porta de conhecimentos que me leva a seguir adiante”</p> <p>“proporciona informações necessárias para aprofundamento nos estudos... e entrar em contato com outras pessoas.</p> <p>“como é o caso deste curso oferecido pela internet”</p>	<p>Avalia a internet como meio útil à pesquisa e à obtenção de conhecimentos e informações.</p> <p>Cita o curso (campo de pesquisa) como como <i>locus</i> de interação com o outro.</p> <p>Não faz referências à temática dos textos nem traz novas contribuições para a discussão.</p>	X		




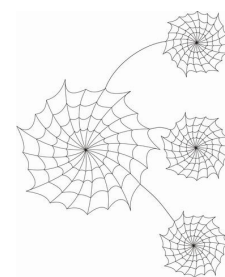
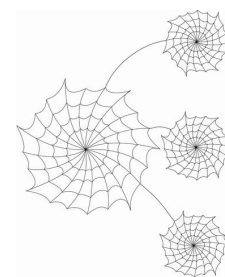
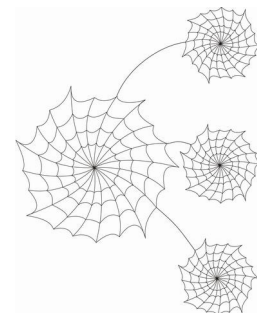
23	VD 	<p>A internet ajuda-nos muito em nosso período academico, em nossa comunicação, enfim, em nosso cotidiano”</p> <p>“Porém, há também seus malefícios”</p> <p>“dependerá de nós sabermos identifica-los e controla-los”</p>	<p>Concorda com PG quanto à importância da Internet no cotidiano e na vida acadêmica.</p> <p>Reconhece também que há um lado negativo da mídia digital a ser considerado.</p> <p>Enfatiza a necessidade do senso crítico no uso da Internet.</p> <p>Não acrescenta informações novas à discussão; apenas reafirma o que foi dito antes pelos outros sujeitos.</p>	X		
24	VD 	<p>“A internet nos proporciona muitas vantagens, por exemplo, pesquisa em livros, revistas, artigos e outros meios de pesquisa que não encontramos em nossa biblioteca do campus XIV, muito menos na biblioteca da minha cidade (Conceição do Coité).”</p> <p>“há uma extrema preocupação em relação ao plágio e outros malefícios que essa tecnologia proporciona”</p>	<p>Reafirma sua preocupação com o lado maléfico da internet, dessa vez ressaltando o plágio.</p> <p>Reforça a opinião do colega MP quanto à variedade de material de pesquisa não encontrada na biblioteca do Campus nem na cidade.</p> <p>Acredita que os graduandos (e se inclui) têm maturidade para julgar o que é útil</p>	X		





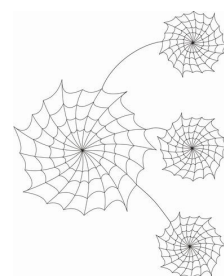
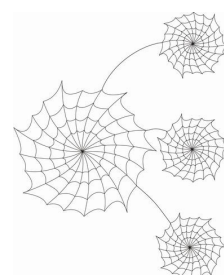
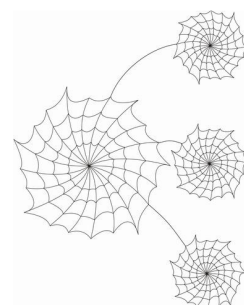
		<p>“cada um de nós temos maturidade suficiente para distinguirmos o que realmente podemos considerar como útil ao nosso desenvolvimento tanto academico quanto para a formação critica e cultural.”</p>	<p>para a formação profissional, pessoal e social.</p> <p>Não comenta sobre a temática dos textos.</p>			
25	<p>MP</p> 	<p>“isso é muito importante para a formação de qualquer profissional, a sua integridade e consciência acadêmica estará presente em todas as ações, possibilitando o indivíduo a uma critica com base e fundamentos extremamente coerentes”</p> <p>“O que não acontece com quem faz o plagio, que vive de idéias alheias e sem capacidade de criar ou até mesmo possuir argumentos necessários para expressar suas opiniões.”</p>	<p>Concorda com VD e acrescenta a importância da postura crítica e fundamentada que deve ter o acadêmico.</p> <p>Demonstra estar consciente de que o exercício de autoria estimula a criatividade e a formação de opinião.</p> <p>Traz ao fórum outros elementos para discussão.</p>		X	
26	<p>GL</p> 	<p>“Sempre utilizo texto encontrados na internet para me auxiliar no entendimento de diversos temas”</p>	<p>Diz acessar a internet para a compreensão de temas que abrangem as várias áreas do conhecimento.</p>	X		





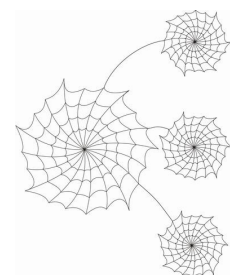
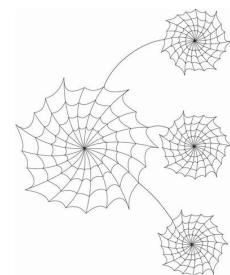
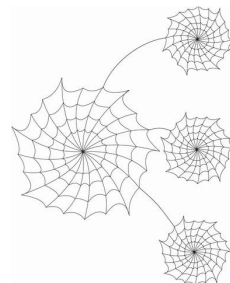
		<p>“é sempre necessário observar a respeito da veracidade das informações”</p> <p>“já encontrei textos com informações incorretas”</p>	<p>Concorda com os sujeitos anteriores com relação à necessidade de se avaliar e selecionar a informações.</p>			
27	<p>CSM</p> 	<p>“As facilidades que encontramos na rede nos seduz”</p> <p>“mais prazeroso ler alguns texto na rede do que buscá-los nos livros”</p> <p>“Na tela e com acesso veloz a leitura flui com um pouco mais de conforto”</p> <p>“A Internet, através de diversos programas e recursos, estimula a escrita, mesmo que não seja, ainda, uma escrita acadêmica”</p>	<p>Acredita que, quanto menor for o tempo utilizado na busca de informações, maior será o tempo destinado às leituras. Assim, enfatiza a economia do tempo na busca de informações como fator importante para o aumento da quantidade de leituras.</p> <p>Revela também o encantamento causado pela facilidade e velocidade das informações.</p> <p>Declara o prazer que sente com a leitura na tela.</p> <p>Acredita no espaço digital como meio de incentivo à autoria e co-autoria</p> <p>Traz elementos novos para a discussão, embasada nas leituras propostas</p>		X	



28	GB 	<p>“Costumo utilizar os textos da Internet, para enriquecer meus trabalhos com visões de vários autores sobre o tema abordado”</p> <p>“não me prendendo apenas a referência Bibliográfica sugerida pelos professores”</p> <p>“claro que não utilizo como plágio, gosto sempre de colocar citações, e logo após adicionar a referência”</p>	<p>Afirma usar a internet para melhorar seus conhecimentos sobre o tema a dissertar, a partir dos discursos de outros autores</p> <p>Diz ampliar seus estudos com os textos da internet, indo além das leituras propostas em sala.</p> <p>Afirma não cometer plágio.</p> <p>Não acrescenta elementos novos à discussão, nem trata das temáticas abordadas nos textos</p>	X		
29	SO 	<p>“eu também uso os textos da internet como suporte para que eu possa me basear, e partir para elaborar o meu próprio”</p> <p>“com relação a veracidade ainda me considero uma pessoa ingenua, pois na grande maioria das vezes penso que são verdades aquilo que encontro nestes textos”</p> <p>“estou me questionando hoje bem mais do que ontem”</p>	<p>Retoma a fala de GB, afirmando usar os textos digitais apenas como suporte.</p> <p>Revela ter consciência da importância de se autorizar, de se tornar co-autora, trazendo para a discussão a questão da autoria proposta em um dos textos.</p> <p>Confessa não saber ainda avaliar as informações captadas na rede.</p> <p>Mostra-se, porém, aberta ao aprendizado.</p>	X		



		<p>“tive um auxílio suprendente no último chat, quando a amiga (CS) relatou a veracidade dos textos que estão na internet”</p> <p>“a partir de então estou agindo mas criticamente”</p>	<p>Destaca a importância da interação no fórum, para o aprendizado.</p> <p>Declara estar ampliando sua visão crítica.</p>			
30	<p>CSM</p> 	<p>“Uma das coisas que mais se deve observar e ter cuidado com os textos da Internet é a fonte”</p> <p>“nem tudo que está na rede é confiável”</p> <p>“Temos que ter maturidade e conhecimento para selecionarmos o que realmente é importante e o que vale a pena referenciar”</p>	<p>Chama atenção para a questão da fidedignidade das fontes de pesquisa na rede.</p> <p>Demonstra visão crítico-reflexiva quanto aos textos captados na Internet.</p>		X	
31	<p>DC</p> 	<p>“Percebe-se que as tecnologias da informação e comunicação digitais contribuem de forma unânime para as práticas de leitura e escrita”</p> <p>“Os suportes virtuais, a produção textual informatizada favorece a interação de todos”</p> <p>“A cultura digital trouxe</p>	<p>Conclui o fórum ressaltando as transformações no modo de ler e escrever nos suportes digitais.</p> <p>Resume, de modo razoável, os pontos relevantes tratados no fórum.</p>		X	



		<p>transformações na maneira de ler e escrever”</p> <p>“palavras, sons e imagens; todos esses aspectos possibilitam uma prática de leitura mais dinâmica, interativa e polifônica”</p> <p>“Esse fórum foi bastante debatido”</p> <p>“Levantou-se a prática ilegal do plágio, foi abordada a exclusão digital, a veiculação de informações decredenciadas, a veracidade e a facilidade que o espaço cibernético apresenta os conteúdos, sem contar com a interatividade proporcionada ao usuário”</p>				
Total de sujeitos / Perfil de Participação:				11	06	01
4 – Eixos significativos: Leitura – Interação – Plágio – Autoria/Co-autoria – Interatividade						

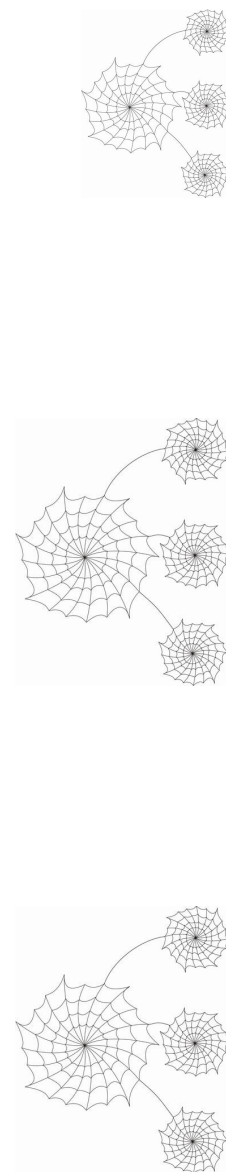


Gráfico 1: Mapeamento das intervenções no fórum

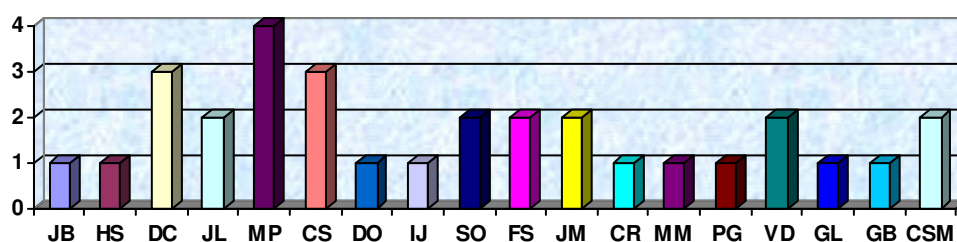
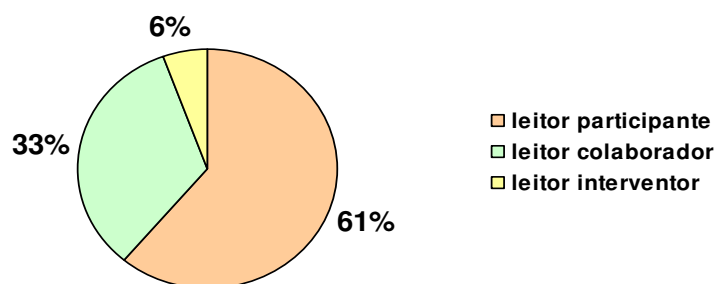


Gráfico 2: perfil dos sujeitos leitores



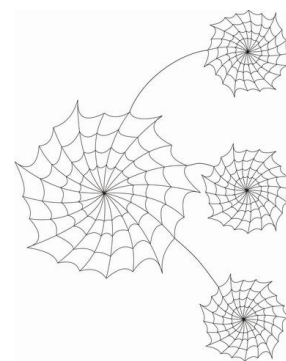
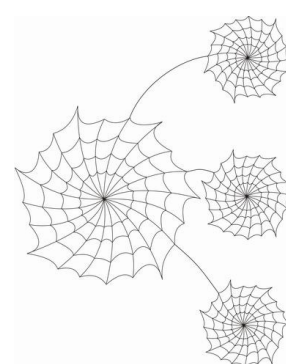
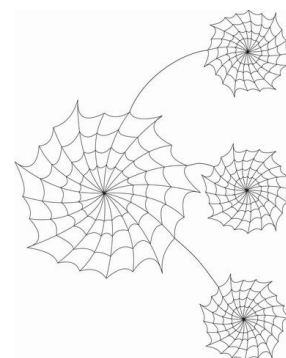
1.3.1. O arremate desta tessitura: traçando perfis

Jouve (2002) faz um significativo questionamento: “[...] é possível teorizar o leitor?” (p. 36). Ele mesmo afirma que “No plano da história coletiva, o leitor pode ser apreendido por meio do público do qual participa” (p. 37). Assim sendo, nesse espaço coletivo do fórum, onde as histórias foram tecidas coletivamente por um período de tempo razoável, tentou-se compreender os leitores e suas (não)leituras.

A análise do conteúdo postado no fórum em questão mostra a necessidade de um momento de reflexão profundamente crítica com relação à leitura e escrita dos sujeitos envolvidos, os quais revelaram problemas referentes ao desempenho pouco efetivo das leituras sugeridas e, conseqüentemente, da escrita.

A participação dos sujeitos nesta interface foi satisfatória, porém a discussão em torno do tema proposto e a relação com os textos estudados foi de pouca profundidade, mostrando o descompasso das práticas de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos envolvidos.

Percebeu-se que faltou à maioria dos sujeitos a competência discursiva para um aprofundamento progressivo, no fórum, da leitura dos textos propostos, para a construção de uma análise, para significá-los, enfim; e, por conta disso, toda a

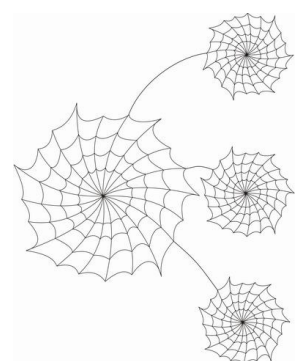
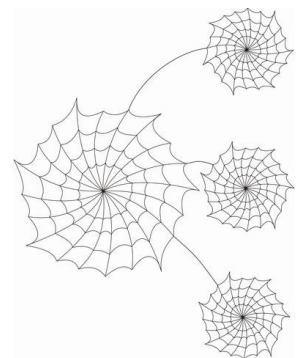
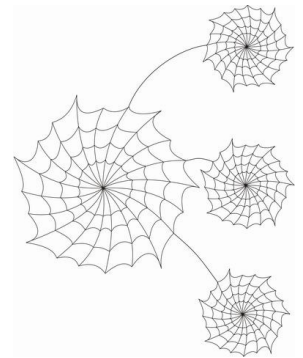


interação que se produz na leitura, no encontro do sujeito como texto, cedeu lugar a um discurso ingênuo, repetido.

Deste modo, entendendo que cada sujeito/leitor pode projetar-se no seu texto, depreendeu-se, pelos discursos escritos, que maioria dos sujeitos apresentou-se como leitor acrítico, pois diante de uma gama de informações, posicionou-se como espectador, repetidor do discurso do outro. Tal fato leva ao entendimento de que essa postura pode ser a consequência de uma formação que se deu sob as bases de uma proposta de leitura didatizada, a qual sempre cuidou de preterir as práticas em que ocorre a construção de leitores críticos, atuantes, que concebem e trabalham a leitura como ato significativo.

Dois, dos vinte sujeitos da pesquisa, apesar de terem marcado presença em outros momentos de reflexão/debate, durante o curso, não participaram deste fórum. Ambos alegaram falta de tempo para realizar as leituras propostas para discussão na referida interface. Desta forma, não foi possível traçar o perfil de leitor dos sujeitos AL e IR, uma vez que, para isso, tomaram-se como parâmetro as participações dos sujeitos neste fórum, o qual permaneceu aberto durante todo curso, constituindo-se como fonte consistente para esse fim, pois abriu espaço, longo e contínuo, dando oportunidade aos sujeitos de se revelarem, enquanto leitores e escritores, possibilitando uma análise mais crítica do perfil apresentado.

Dentre os sujeitos leitores envolvidos na pesquisa, inferiu-se, pela participação no fórum em questão, que onze figuraram como *leitores participantes*, uma vez que se restringiram a narrar suas experiências com a leitura nos hipertextos e a repetir discursos de outros sujeitos que interagiram nesta interface. Neste caso, revelou-se o perfil do leitor forjado pela escola: que incentivou a formação do “ser assujeitado” que repete leituras do professor, repete leituras do autor, repete... Aquele que, quando muito, se limita a comentar

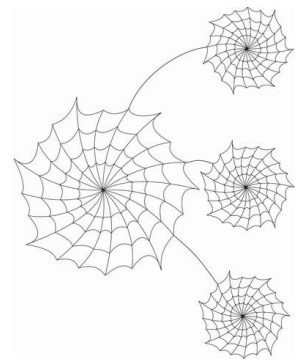
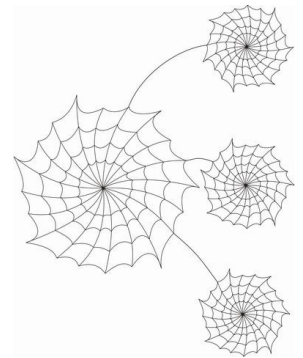


o discurso já estabelecido, em detrimento do sujeito-autor que produz discursos crítico-reflexivos, que se dá ao texto, assim como o texto se lhe dá: “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (FREIRE, 2001, p. 30).

No grupo dos sujeitos considerados participantes, destaca-se especialmente o sujeito FS (nº de ordem 15 e 19), que marcou sua presença no fórum plagiando excertos de textos de outrem, captados nos hipertextos digitais, como foi mostrado na tabela anterior.

Essa realidade convoca à reflexão sobre a produção escrita na universidade e suscita um questionamento: como a universidade tem compartilhado com o sujeito graduando da responsabilidade de construção ativa do conhecimento? Pois, enquanto os avanços tecnológicos prendem e fascinam o sujeito, atraindo-os para as leituras labirínticas na tela digital (discurso de CS, nº de ordem 27), ainda se presenciam, na academia, muitos graduandos imersos num mar de empecilhos à produção textual, permanecendo atemorizados diante das necessidades do dizer por escrito (discurso de MP, nº de ordem 10).

De fato, escrever é uma consequência; a leitura é a causa. Produção de significados, mudanças de significados, atribuição de sentidos, tudo isto parte essencialmente dos textos, são exercícios de leitura que se mesclam com as leituras de mundo dos sujeitos, com suas histórias de vida, contribuindo para a construção do seu perfil de leitor. Porém, a formação do leitor no contexto acadêmico tem sua ênfase na preocupação com aquilo que **Geraldi** chama de “imediatez de resultados”: a toda leitura realizada, devem corresponder uma resposta, uma pesquisa obrigatória, uma produção de um texto, sempre em um mesmo gênero, visando a um resultado



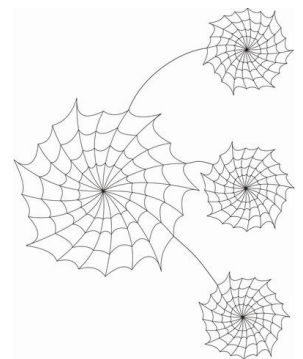
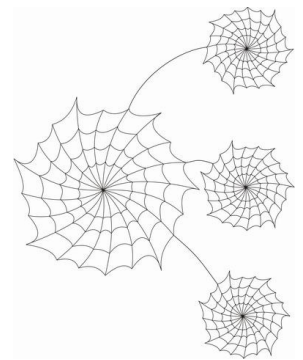
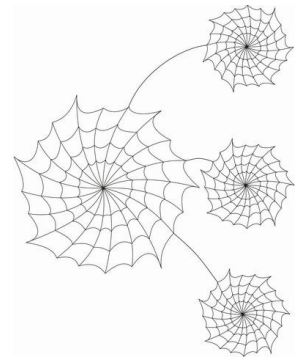
Excerto do texto “A Leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor”, de Geraldi. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf. Acesso em 18 mar. 2006.

imediatos, o que torna a leitura uma atividade enfadonha e destituída de sua real função.

Pondere-se, ainda, o fato de que a essa situação vão se juntando outras que – paradoxalmente ao que a sociedade informática e letrada exige do leitor – contribuem também para traçar um quadro agravador da construção do leitor/autor no contexto educacional, da educação básica à universidade: ainda se mantém concepção escolar de leitura que deixa o aluno à margem do texto, ao invés de contribuir para sua inserção no mundo aí criado para se apropriar das palavras, a fim de recriar redes de sentido.

Nesta situação, inclui-se, ainda, a falta de curiosidade que o sujeito apresenta sobre o que lhe é oferecido como estímulo material para seu desenvolvimento como leitor/autor. O desinteresse por práticas de leitura e escrita, que não se incluam na lista de atividades para nota, é marcante. Quando questionados, por exemplo, sobre a não leitura dos textos sugeridos para discussão nos fóruns e chats, os sujeitos justificavam a falta de tempo para outras leituras, uma vez que precisavam estudar para provas, seminários e trabalhos escritos que lhe renderiam uma nota. Percebeu-se, nesse espaço/tempo da pesquisa, que os sujeitos não conseguiam ter propósito ou vontade intencionalmente direcionada para além de seus interesses mais imediatos, para além da prova, do teste ou do trabalho a ser apresentado.

Nessa perspectiva, entendeu-se que mesmo que os discursos, dentro da universidade, apontem para a confirmação e o reconhecimento de que a leitura é o alicerce para construção de conhecimento e produção de saberes, revela-se intensamente, na prática, o baixo nível de leitura dos graduandos e, como consequência, suas dificuldades de argumentação, a escrita sem coerência e a falta de originalidade: uso abusivo de jargões, cópias, lugares comuns,



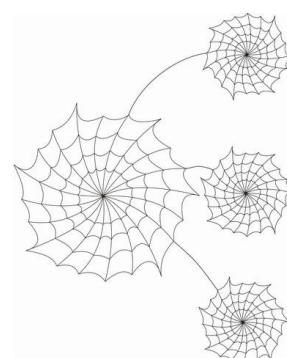
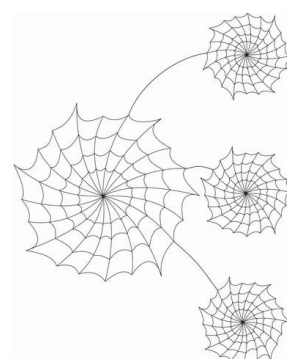
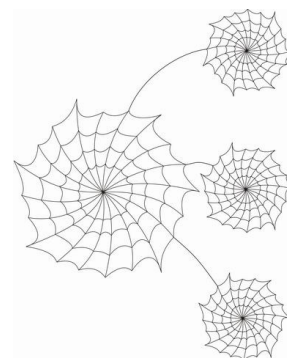
contribuindo, deste modo, para a construção do perfil, denominado aqui de “leitor participante”.

Em contrapartida, observaram-se seis sujeitos que se encaixaram no perfil de *leitor colaborador*; foram assim concebidos porque forneceram alguns elementos para discussão no fórum; deixaram entrever, através dos seus discursos, um diálogo com os textos propostos, unindo as temáticas neles discutidas com o seu conhecimento de mundo; ou seja, suas falas e posicionamentos relacionaram texto e contexto; suas leituras ajudaram na construção do discurso.

Neste caso se incluem os sujeitos CS (nº de ordem 8), que consegue trazer para seu texto a discussão sobre a necessidade de seleção e avaliação dos textos digitais; CSM (nº de ordem 27) e SO (nº de ordem 29), que trouxeram para a discussão a questão da autoria; e o sujeito MP (nº de ordem 10), que contribuiu com a discussão sobre as dificuldades de produção de texto na escola, atrelando-as à má formação do leitor, desde a educação básica. Ainda este mesmo sujeito (nº de ordem 09) convoca a outra reflexão: a carência de acervo de nível universitário na biblioteca pública da cidade, bem como na biblioteca da universidade onde estuda. Levanta outras discussões como “integridade e consciência acadêmica”, como importantes para a construção da crítica fundamentada.

Deve-se considerar, no entanto, que, como leitores colaboradores, limitaram-se a relatar o que lhe apareceu de modo explícito no texto. O que faltou a estes sujeitos, acredita-se estar explicado nas palavras de Leffa: “[...] ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra.” (1996, p. 10). Não ultrapassaram, então, as informações que se mostram na superfície dos textos sugeridos para leitura; o que não ocorre com o leitor interventor.

Foi considerado como *leitor interventor* apenas o sujeito CR, que conseguiu captar a essência trazida nos textos e,

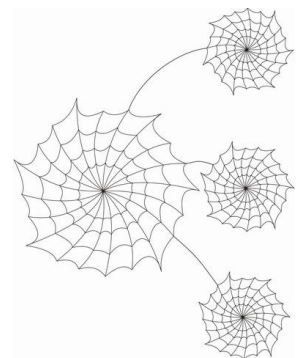
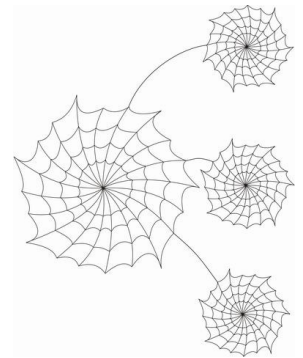


lançando mão de suas leituras e experiências, extrapolou as informações; demonstrou certa maturidade que lhe deu condições de questionar, argumentar e tecer comentários pessoais. Este sujeito (nº de ordem 18) demonstrou uma visão ampliada de leitura quando levou ao fórum a discussão do texto “A leitura fora do livro”, de Santaella, aprofundando o tema, além de fazer intertextualidade com outras leituras de Paulo Freire. Percebeu-se que, no contato com os textos, ele deixou aflorar todo seu conhecimento de mundo, valores, interesses e subjetividades.

É oportuno destacar aqui um aspecto considerado relevante no tocante ao perfil dos leitores envolvidos nesta pesquisa: dos dezoito participantes do fórum, apenas um apresentou um perfil de leitor interventor, portanto, proficiente. Isso implica dizer que é notória a falta de leitura ou a leitura superficial, sem profundidade entre esses sujeitos; não estão abertos à leitura que leva à “subversão instigante” de que nos fala Ramal (2002).

Diante desta realidade, faz-se necessário levantar o seguinte questionamento: como futuros professores de língua materna têm condições de formar leitores se eles mesmos não o são? Esta é uma lacuna que merece destaque em outros estudos e fóruns de discussão, principalmente, no espaço acadêmico.

Considerando o contexto de globalização tecnológica e a forma com a escrita se manifesta na rede digital; entendendo a leitura, na sociedade informática, como prática que abre o espaço da subversão, que instaura o lugar da crítica e cria condições para a existência de sujeitos autônomos, entende-se que este é o perfil do leitor a ser construído dentro da universidade: o do leitor interventor que atribui **significados**, que amplia as possibilidades de leitura tanto dos textos como também da própria realidade social; enfim, aquele que, preenchendo as lacunas deixadas pelo autor; torna-se co-



Segundo Ezequiel Teodoro Silva, “[...] Significado é aquilo que se mantém oculto e que se desvela apenas pela inteligibilidade. Note-se que o significado não está nas coisas e nos objetos, nem nas proposições, mas constitui uma possibilidade de desvelamento, de atribuição, que é característico do Ser-do-Homem (SILVA, 1981, p. 29).

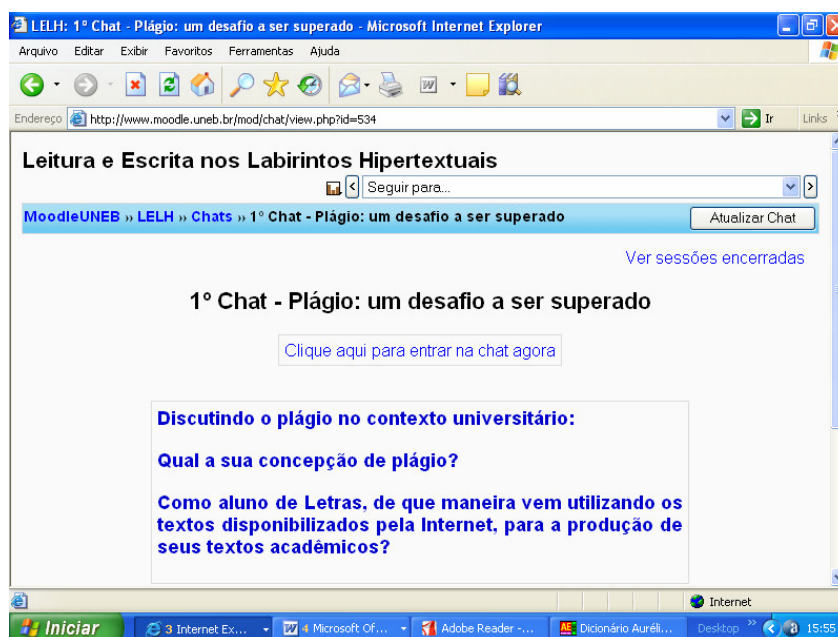
autor. É desta forma que a prática do plágio, na universidade, poderá ir cedendo lugar ao processo de construção de um espaço fecundo, movente e aberto que instaure possibilidades de formação do leitor que, ao deparar-se com a rede de textos digitais, possa colocar-se no centro desse processo hipertextual, ressignificando a relação leitor/autor/texto.

1.4. Plágio no universo acadêmico: a negação da autoria

Porque entre o dito e o não-dito é irremediável que haja um espaço de interpretação que não se fecha. Lugar de equívocos, de debates, de possíveis. O plagiador, na verdade, nega essa possibilidade (ORLANDI, 2004, p. 72-73).

A discussão sobre o eixo “plágio” ocorreu no *chat* que teve como tema “Plágio: um desafio a ser superado”. Participaram dessa discussão dezenove sujeitos, alguns dos quais se posicionaram como mediadores do processo. O texto de introdução desse chat lançou dois questionamentos, conforme se pode ver no quadro a seguir:

Apesar da interface “chat” ter sido o lugar principal da discussão sobre plágio, todos os discursos escritos dos sujeitos, além das entrevistas e observações, trouxeram contribuições para a compreensão de como se dá essa estratégia no meio acadêmico.



Quadro 3: Introdução ao Chat

Da análise do diálogo que ocorreu entre esses sujeitos, levantaram-se as seguintes categorias e seus respectivos indicadores:

1. Concepção de plágio:

- a) cópia de hipertextos;
- b) uso de textos sem autorização;
- c) crime;
- d) omissão do nome do autor;
- e) falta de criatividade;
- f) violação da lei;
- g) atitude anti-ética.

2. Postura em relação ao plágio:

- a) plagiam e assumem;
- b) plagiam e não assumem;
- c) opõem-se ao plágio

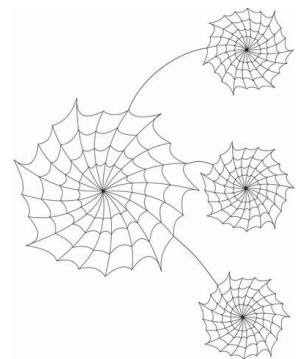
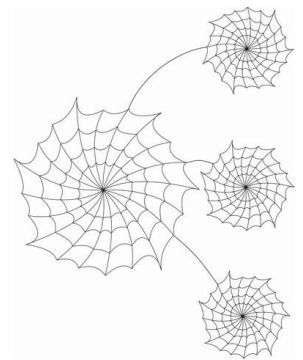
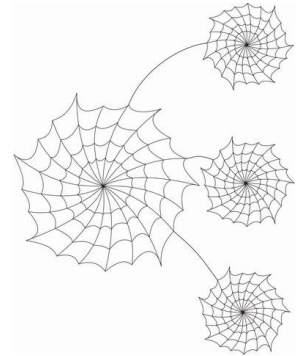
3. Implicações do plágio

- a) positivas
- b) negativas

A interpretação dos discursos, neste instrumento, teve como objetivos identificar as implicações do plágio na visão dos sujeitos participantes e compreender como eles utilizam os hipertextos digitais para a produção de textos acadêmicos.

Como já fora lembrado, a transcrição das falas dos sujeitos será feita na íntegra, considerando as características de um diálogo escrito, sob a forma de comunicação síncrona.

Faz-se necessário, antes de qualquer comentário ou análise, situar o leitor sobre a compreensão de plágio nesse contexto. Assim, é pertinente informar que a concepção de plágio sofreu mudanças, de acordo com o momento histórico e as condições sociais de cada época. A literatura registra que, dentro de um determinado contexto, esta prática passa a ser aceitável e inevitável. Por exemplo, antes do iluminismo, o plágio era útil para a disseminação das idéias e, no contexto da



estética clássica da arte, era naturalmente aceitável. Servia não tanto para fortalecer a estética clássica, mas para disseminar uma determinada obra em regiões onde não ela não se fazia notar. Assim, obras de plagiadores ingleses - Chaucer, Shakespeare, Spenser, Sterne, Coleridge e De Quincey – figuram como parte vital da tradição inglesa e do cânone literário até os dias atuais (CRITICAL ART ENSEMBLE, 2001).

Na obra “**Distúrbio eletrônico**, os autores afirmam que o plágio, no sentido abordado aqui, talvez seja algo muito característico da cultura pós-livro, tendo em vista a atual economia da informação/conhecimento que se configura a partir do surgimento da Internet e o manuseio constante e rápido do **hipertexto**, que veio apenas expor à vista, com a cultura digital, aquilo que a cultura do papel sempre deixou na obscuridade (CRITICAL ART ENSEMBLE, 2001).

Assim sendo, buscou-se compreender que concepções os sujeitos tinham sobre plágio. Em diálogo no chat e nas entrevistas, ao se referirem a plágio, revelaram concepções que comungam com a visão exposta acima, visto que o relacionam, exclusivamente, com a idéia de cópia de texto da rede digital, principalmente:

- cópia de hipertextos:

Pelo que entendo de plagio é algo que é copiado pela net né? (DO)

- uso de textos sem autorização:

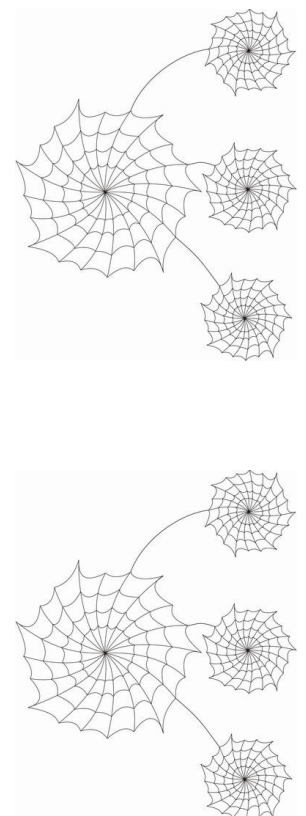
pelo que eu sei o plágio utilizado sem autorização. (HS)

- crime:

que plágio é crime,eu sei... (IJ)

Obra de autoria do Critical Art Ensemble, grupo de cinco artistas, cujos trabalhos discutem a relação entre arte, tecnologia e política, além de promoverem, atualmente, debate sobre as estratégias obscuras utilizadas pela indústria da biotecnologia cujo poder de transformação social é tão imenso, mas que, no entanto, carece de discussões abertas sobre o assunto.

Rede de nós de imagens, sons ou textos, cuja configuração permite uma leitura não-linear e inter-relacionada (LÉVY, 1993)



- omissão do nome do autor:

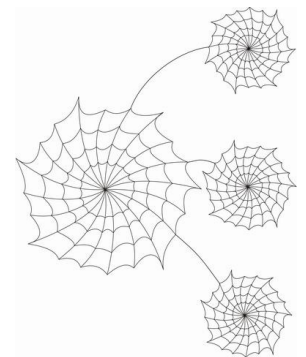
[...] nós sabemos a facilidade de encontrarmos textos, frases, trabalhos academicos voando pela internet, deles até mesmo sem identificação de autoria, mas o fato de não se conhecer o nome do autor de um texto, não significa que surgiu do nada e, ande circulando à procura de um dono que o adote, todo texto tem um autor. [...] eu acho o seguinte se a gente gostou de um texto porque naum divulgar o nome do autor (AL).

Esta e outras formas de escrita característica do chat, serão encontradas nos textos dos sujeitos, favorecendo um diálogo mais íntimo e informal, como na conversação face a face (PEREIRA e MOURA, 2005).

todo mundo copia coisa da internet realmente, mas o problema que os alunos não citam a fonte d onde tiraram os textos, e isso sim traz problemas (IR).

- falta de criatividade:

acho plagio uma falta de criatividade e quando estamos na graduacao ou em qualquer curso estamos aprimorando nossa conhecimento portanto devemos nos mesmo produz nossos trabalhos. (JB).



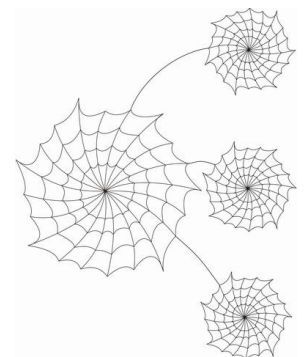
- violação da lei:

Peguei agora aki vejam só: De acordo com a lei federal o Plágio, em resumo, é a violação da Lei pela prática de assinar textos de terceiros (AL).

Simultaneamente ao chat, o aluno estava pesquisando em outro site sobre o tema em discussão.

- atitude anti-ética:

O que deveríamos fazer é se não conhece ou não o autor de um texto ou poesia, não repassar com o nosso nome, pois se o fizermos estaremos fomentando esta prática indesejável e anti-ética. Eu não gostaria de ter meus textos, mesmo que não fossem de grande criatividade, com nome outro nome assinado embaixo. (AL)



Além da concepção de plágio que está implicada nos discursos dos sujeitos, pôde-se perceber, ainda, que o movimento descontínuo, que torna o hipertexto livre de convenções, tem facilitado a constante e intensa navegação do graduando no espaço digital. E nesse movimento deslinearizado, os sujeitos terminam por ficar meio à deriva, nos entrelaces de palavras e frases, que os levam a experimentar o risco do naufrágio, à medida que vão se

dissimulando como produtores da linguagem, enquanto o plágio vai revelando sua atemporalidade, e assumindo proporções notáveis e intrigantes, dentro da universidade. Sete, dos dezenove sujeitos que participaram desse diálogo, assumem de modo explícito usar essa estratégia. Dentre esses, destacam-se três:

[...] eu, sou sincero. Plagiei semestre passado [...] eu sei que não é o caminho correto, mas desde q não seja prejudicial na minha construção do conhecimento. Aconteceu em uma disciplina que não considerava importante para mim, já que o curso de letras é muito abrangente e então sei o q é de meu interesse, o que acredito que seja de importância para mim e devo tentar aperfeiçoar-me; o que não era a disciplina na qual plagiei da net (JL).

Isso n quer dizer que só faremos copias [...] Cópias só será no momento de muita precisão [...] Será que no mundo desde os primórdios nada foi copiado? tudo tem seu formato original? (DO).

Já usei muito desse artifício e hoje tenho consciência que essa atitude mim prejudicou muito (FS).

Esta declaração – como outras falas de graduandos envolvidos no estudo – foi postada num chat de discussão sobre plágio e está escrita *ipsis litteris*, considerando as características próprias da comunicação síncrona, no ambiente on-line, como a falta de acentuação das palavras, ou abreviações, por exemplo.

Outros deixam entrever a prática do plágio nas entrelinhas do discurso:

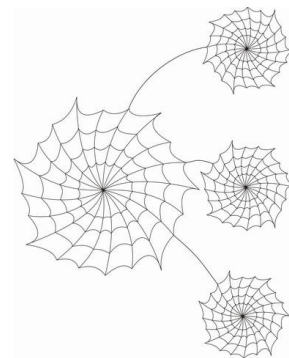
se alguma coisa minha chegasse a ser plagiada, ficaria feliz , pois é um sinonimo de aceitação [...] eu continuo dizendo o que for bom vai ser sempre copiado - mesmo que eu ou alguém ache errado, a maioria nao acha pois acham normal (HS).

fica difícil não plagiar com tantas oportunidades (GB).

que plágio é crime eu sei. Mas quem nunca plagiou (IJ).

Este sujeito plagiou excertos de textos da Internet e os postou no fórum de discussão sobre leitura, tomando-os como seus.

Embora esteja sendo abordada, neste estudo, a prática de plágio como negação da autoria, não se pode deixar de comentar a fala do sujeito HS acima, quando se refere ao plágio como “um sinônimo de aceitação”. Tal afirmação, ao que parece, remete à concepção de plágio antes do Iluminismo, de acordo com a estética clássica.



Na fala de um dos sujeitos que assumem explicitamente o plágio, evidenciou-se que, no contexto acadêmico, à revelia do professor, a cópia de textos de outrem se tornou uma constante:

no final do semestre cheguei a fazer um trabalho que 90% dele era cópia e tirei 9,5 (risos) (DO).

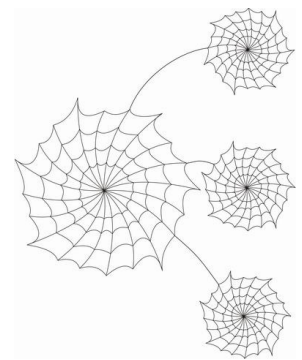
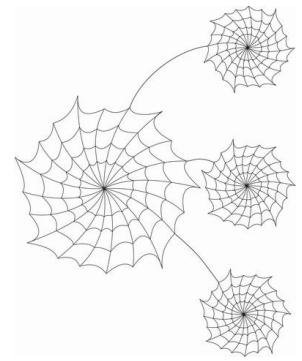
Um dos motivos expostos pelos graduandos que declaram plagiar é a falta de tempo pelo acúmulo de atividades exigidas pelos professores:

Eu trabalho 40 horas e final de semana, que tempo tenho para criar...textos [...] e para ler tudo que é passado na faculdade não dar (DO).

Assim, em detrimento da construção do conhecimento que seria proporcionada pelo ato de pesquisa, com finalidade e objetivos, os sujeitos, estimulados pela facilidade de se transitar na tela em busca de informação, revelaram cometer plágios que variam entre três tipos, explicados por Garschagen:

- plágio integral - a transcrição sem citação da fonte de um texto completo;
- plágio parcial - cópia de algumas frases ou parágrafos de diversas fontes diferentes, para dificultar a identificação;
- plágio conceitual - apropriação de um ou vários conceitos, ou de uma teoria, que o aluno apresenta como se fosse seu.

De fato, historicamente, do Ensino Fundamental à Universidade, tem-se convivido com a prática de cópias de produções textuais de outrem, seja de forma parcial ou total. Lamentavelmente, a escola forjou leitores e produtores de textos, sob as bases de uma **leiturização** de efeitos paradoxais, pois ao invés de contribuir para a formação de sujeitos da pesquisa, que tomam a palavra de uma posição autorizada, devolvem à sociedade seres apáticos, reprodutores de saberes produzidos por outrem, isto é, sem autonomia intelectual, sem escuta crítica, enfim, plagiadores. Há uma indignação, revelada na fala de um dos sujeitos,



GARSCHAGEN, Bruno. Universidade em tempos de plágio. Disponível em: <http://www.fev.edu.br/ca nais/docentes/publica/principal.php?pr=1399&nt=547>. Acesso em 24 fev 2006.

Ler sobre a concepção de "Leiturização" em: SENNA, L A G. **Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Linguística e na Psicopedagogia.** Disponível em: http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf. Acesso em 09 fev. 2006.

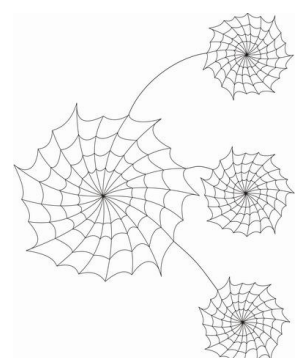
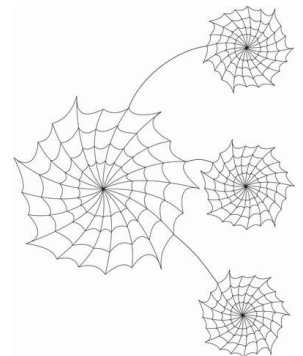
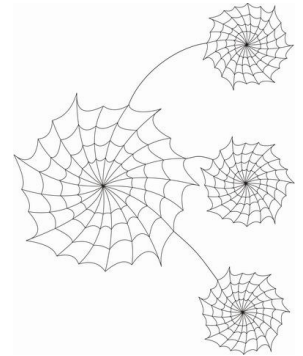
quando faz uma leitura crítica da formação que recebeu na escola, em relação à leitura e à escrita:

Fomos acostumados desde as séries iniciais há fazermos os nossos trabalhos copiando, na íntegra, textos de livros e enciclopédias e isso sempre foi aceitável pelos nossos professores. Entramos na universidade ainda com essa consciência reduzida, motivada pela cultura da cópia, que nos foi pregada durante toda a vida escolar, e nesse ambiente entramos em contato com outro meio da pesquisa ainda mais dinâmico e rápido que os livros, a internet (MM).

Desta forma, voltando o olhar para a maneira como a escola tem tratado a leitura e a escrita, o modo pelo qual estas práticas estão postas na sociedade industrializada, informatizada, midiaticizada, percebe-se entre estas margens a distância enorme e bastante inquietante, e o quanto as pseudo-atividades de leitura não reflexiva e desconectada com a vida cassaram a autoridade do leitor/produtor de textos. Sobre essa questão, Chartier comenta que a leitura na escola se torna artificial, ritualizada, congelada e repetitiva, quando utiliza apenas textos para se fazer ler obrigatoriamente, distanciando-se da leitura social autêntica que o leitor faz por necessidade, em função de seus interesses e do tempo que dispõe (CHARTIER, 1994).

No contexto da sociedade informatizada em que se vive, essas discussões têm se acentuado, haja vista as possibilidades que vêm se ampliando, através da Internet, no que diz respeito ao graduando apropriar-se de obras protegidas por direitos autorais. Mas se essa prática existe há muito tempo, bem antes da Internet, foi com ela que esse ato se tornou uma possibilidade aberta ao infinito, como reconhece um dos sujeitos:

O plágio de trabalhos acadêmicos não é novidade da tecnologia, ela existe há muito tempo. Entretanto o advento da internet contribuiu para a disseminação de cópias desses trabalhos (DC).



Com efeito, inferiu-se pelos discursos dos sujeitos que a praticidade, a economia e a velocidade que os textos digitais oferecem – e que deveriam estimular um pensar diferenciado, uma sede de saber, em busca de novos conhecimentos – têm contribuído pra potencializar essa ação dentro da universidade, quando ao aluno é proposto construir textos como resumo, resenha, artigos, entre outros. Quanto a esse fato, alertam os sujeitos:

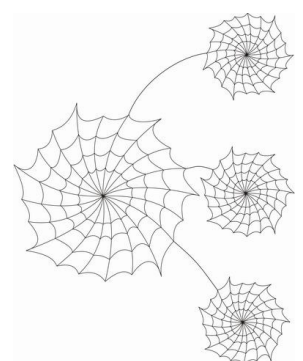
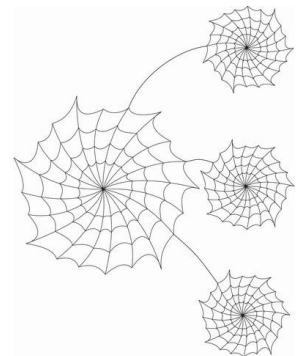
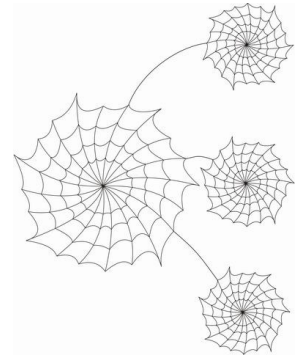
E é no contato com esse novo artifício que nos deslumbramos com as múltiplas possibilidades e a facilidade que ela nos proporciona e é nesse momento que muitos estudantes acadêmicos fazem o uso errôneo dessa tecnologia (MM).

Sabem que não devem mas são seduzidos pela facilidade em conseguir um bom trabalho com o menor esforço (CSM).

O plágio infelizmente é notório em nosso meio acadêmico, não só nele, mais em todos os meios em que dispõe dessa "ferramenta de pesquisa". É muito preocupante essa realidade, pois demonstra a falta de leitura, pesquisa, e, principalmente empenho do estudante que quer demonstrar de qualquer forma a sua "capacidade" de fazer, transformar e realizar-se (VD).

Tais declarações levam ao entendimento de que o transitar na constante busca de informações na Internet tem se convertido na compulsão do simples clicar desordenadamente; os graduando revelaram um agir impulsivo, de movimentos impensados, sem a necessária sistematização que deve estar fundamentada em objetivos de busca no processo de aprendizagem, relacionando ética – atenção aos critérios de direitos autorais, conhecimento das normas de editoras e respeito às políticas de privacidade – estética – união entre o belo e a harmonia – e técnica – introdução da prática, da teoria e aplicação de procedimentos e recursos disponíveis (BLATTMANN e FRAGOSO, 2003).

Dentre os sujeitos que discutiram sobre o plágio, oito disseram ser contra essa prática, alertando, ainda, para os



prejuízos ordens pessoal, social e cultural, advindos daí. Dois deles se colocaram de forma mais incisiva:

a criatividade é importante se vc acha um texto na internet porque não divulgarmos o autor, ou até mesmo procurar informar-se sobre a autoria de um texto é também um exercício de pesquisa que desenvolve a capacidade intelectual e laborativa das pessoas [...] (AL).

Bem se o futuro que queremos é viver atrás de balcões então vamos todos plagiar (IR).

Quando t fizerem uma pergunta o q vai dizer? perae q eu vou buscar na internet? Eh isso? (IR).

Penso no plagio como algo já ruim, imagine se comessasse a plagiar o mensalão , quanta gente hoje naum estaria passando fome e sem direito à saude. (AL).

Dada a subjetividade que subjaz ao discurso, lugar das incompletudes, dos instintos, dos sentidos, de onde nem sempre o ser humano se dá a conhecer de forma transparente, vale ressaltar que o fato desses sujeitos se colocarem em oposição à atitude de plagiar, não dá a certeza de que eles não adotam essa estratégia.

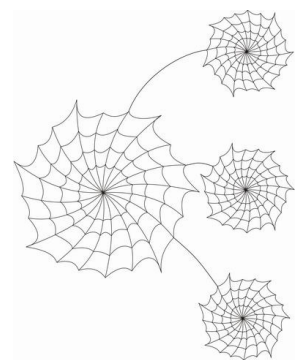
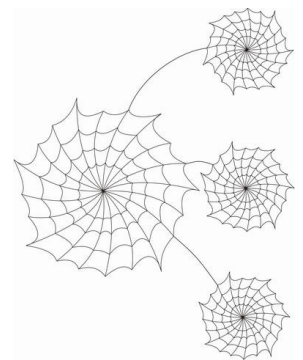
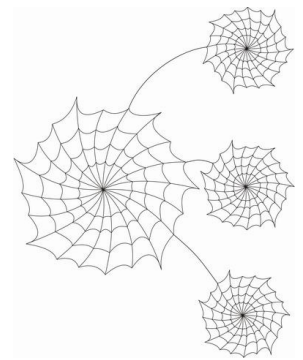
Quanto às implicações do plágio, alguns dos sujeitos revelaram explicitamente ter consciência do lado negativo da ação plagiadora:

dois lados são afetados, o do verdadeiro autor dos textos e a propria pessoa q plagiou sai afetada por n desenvolver ser raciocínio [...] d nada adianta um diploma s nao tiver competencia e saber realmente o q está fazendo [...]Quando t fizerem uma pergunta o q vai dizer? perae q eu vou buscar na internet? Eh isso? [...]Bem se o futuro que queremos é viver atrás de balcões então vamos todos plagiar (IR).

no's saimos totalmente despreparados para o mercado de trabalho [...]se vc não produz na universidade como vai produzir no mercado de trabalho? (GB).

[...] para um concurso futuro é diploma e conhecimento (IJ).

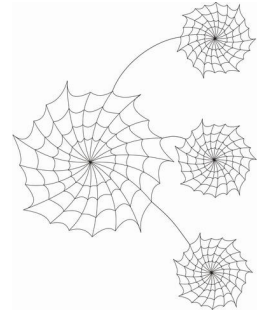
Penso no plagio como algo já ruim, imagine se comessasse a plagiar o mensalão, quanta gente



Essa discussão se deu num espaço/tempo em que o assunto "mensalão" era fortemente debatido nas mídias.

hoje naum estaria passando fome e sem direito à saude. (AL).

Ocorre, porém, que, destes sujeitos que comentaram sobre o lado negativo do plágio, apenas AL e IR se posicionaram contra, mantendo uma postura firme a esse respeito, durante todos os diálogos travados no chat e presencialmente. Com relação ao sujeito GB e IJ, estes não demonstraram, em suas declarações, uma postura definida quanto ao plágio: não assumiram de modo explícito que plagiam, mas deram a entender nas entrelinhas do discurso que usam essa estratégia.



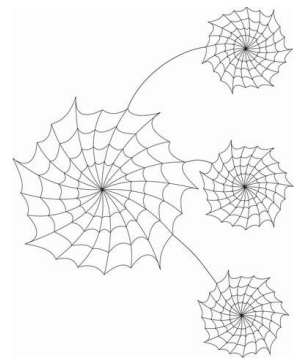
Ver p. 158-159

Alguns sujeitos afirmaram que o plágio tem o seu lado positivo:

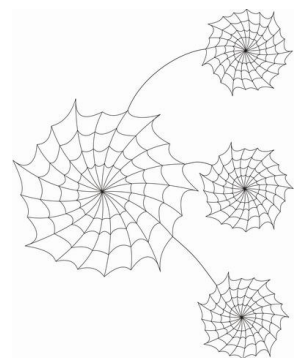
o lado do bom do plagio é o facil acesso e a dificuldade de perceber a diferença se bem plagiado (HS).

A copia veio de alguem q tem a mesma capcidade q a nossa [...]O trabalho plagiado falicita e a noda será a mesma ou melhor [...]nota será a mesma ou melhor [...]Como tudo em nossa vida tem seu lado ruim e seu lado bom o plagil tambem [...]A facilidade, pois todos os estudantes universitarios trabalham [...] PLAGIO É BOM E PONTO FINAL.. (DO).

Nossa criatividade, produção é muito importante, claro. Mas as vezes as idéias que temos são muitas, não organizadas da melhor maneira; e um texto pronto, feito por outra pessoa relacionado ao mesmo conteúdo seu, pode ser útil e lhe servir até como uma orientação para q nós concluamos o q queremos. é o que eu acho (JL).



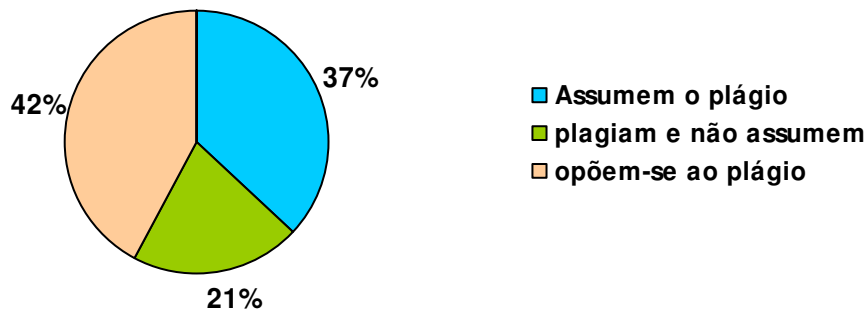
Neste caso também há considerações pertinentes a serem feitas: o sujeito HS não declara abertamente nos seus discursos cometer plágio; porém, em um dos momentos da conversa no chat, revela que esta estratégia tem seu lado bom: a dificuldade que seu leitor tem de perceber onde se deu plágio –infere-se aí que ele se refere ao professor. Desta forma, pode-se depreender da fala do sujeito que essa experiência já fora vivenciada por ele em algum momento, no seu cotidiano



acadêmico. Quanto ao sujeito DO, este se mostrou autêntico durante todos os diálogos referentes ao plágio, revelando uma postura constante de adesão a esta estratégia. O sujeito JL, também declarou no início da pesquisa cometer plágio e demonstrou, durante todas as discussões, não conseguir avançar para além das linhas dos textos propostos para leitura e produção textual.

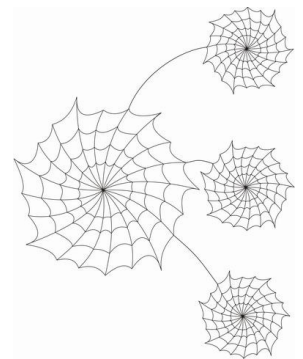
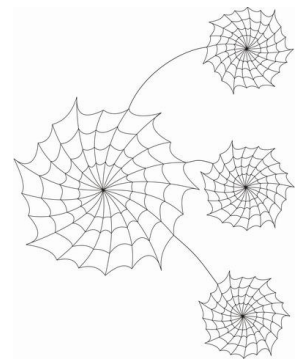
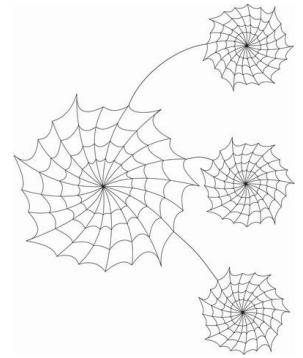
A análise dos argumentos desses sujeitos, na discussão desse eixo, revelou que 37% assumem claramente já ter cometido plágio de textos; 21% não assumem claramente; 42% dizem não ser a favor do plágio.

Gráfico 3: Postura dos sujeitos em relação ao plágio



Em virtude dessa realidade, compreende-se ser relevante a construção de projetos/ações que estimulem o exercício da construção da autoria/autonomia na universidade. Torna-se vital uma reflexão sobre a prática do plágio entre os graduandos, professores em formação, visto ser este um problema que tem tomado proporções críticas, pois entende-se que podar a si mesmo da possibilidade de um outro pensar, da inventividade é um preço muito caro que o sujeito tem a pagar.

Outro fato notado pelos sujeitos é que o plágio na universidade tem ocorrido à revelia do professor. Pela fala dos sujeitos, infere-se que o professor não apresenta preocupação, no sentido de conferir a veracidade e originalidade das produções, o que pode dificultar o desenvolvimento da autonomia no ato da escrita.

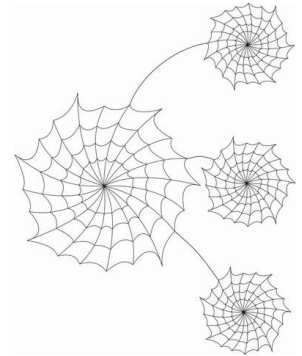


[...] nos parece é que não há por parte dos professores preocupação nenhuma se os alunos estão ou não plagiando (MM).

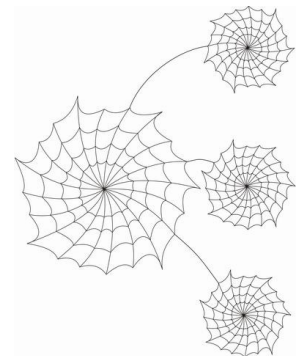
os professores já não conseguem mais identificar o que foi ou não criado por seus alunos (CS).

[...] existe aquela pergunta que não quer calar: Os professores conhecem realmente seus alunos, ou fazem vista grossa para tais acontecimentos por ser mais cômodo [...]? (CR).

os que plageiam ainda recebe mais elogios se o professor não perceber - quase sempre- (HS).

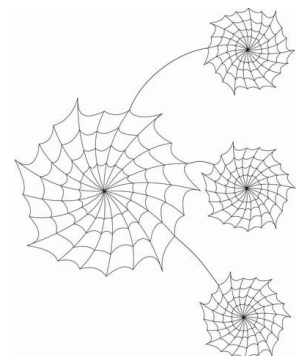


Acredita-se que as experiências vivenciadas com/no texto digital, devam ser conduzidas dentro da universidade de modo que os professores, ao contrário de ignorar a apropriação/expropriação de textos, que acontece com muita frequência entre os graduandos, possam implementar ações que venham a convergir para um novo paradigma no aprendizado e, assim, convidem esses graduandos como professores em formação, à participação num processo interativo, ético, com uma dimensão estética que já é própria da linguagem e da humanidade. Essa é uma responsabilidade que professores e alunos precisam assumir juntos, como observa um dos sujeitos, colocando-se na condição de formador de leitores/autores:



Cabe a nós enquanto futuros professores, conscientes do prejuízo que a prática da cópia nos traz, mudar essa realidade passando para nossos alunos a real noção do que é pesquisar, construir conhecimento, só assim mudaremos esse quadro vergonhoso que está presente em nossas universidades (MM).

Percebe-se a compreensão do sujeito no sentido de que, nesse processo, como formador de leitor, ele precisa ser ativo, ultrapassar as fronteiras do transmitido, fugir das margens da timidez, “desconstruir, tornar estranho o habitual, problematizar o óbvio, reativar” (MACEDO, 2002, p. 155),



enfim, gerar autonomia no processo de comunicação e de aprendizagem, o que o permitirá desenvolver seu senso de criatividade e a mergulhar no seu espaço virtual infinito que é a imaginação, onde se dá a constituição da autoria.

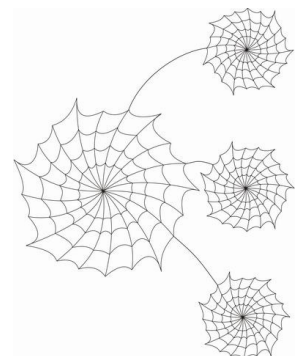
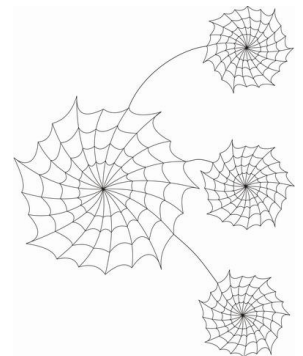
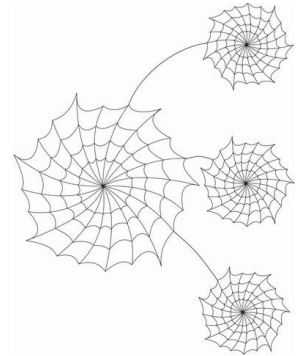
1.5. Co-autoria: o diálogo com o sentido do outro

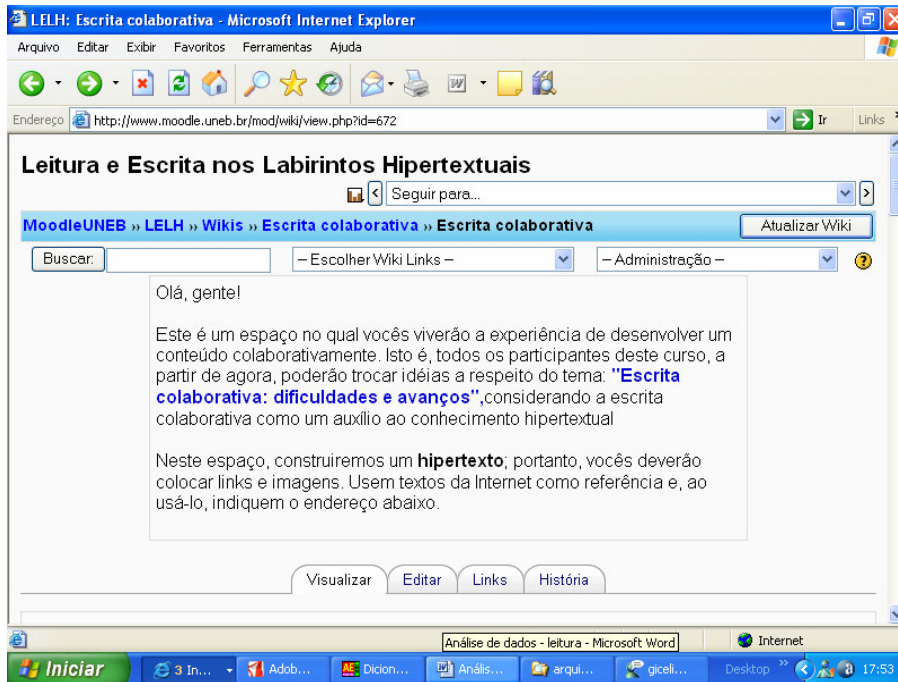
Quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? (CALVINO, 1990, p. 138).

As produções culturais, científicas e artísticas do mundo contemporâneo, que são geradas no meio eletrônico, e mediadas pelas tecnologias digitais, têm suscitado reflexões sobre a questão da autoria. Os modos hegemônicos de pensamento cedem lugar às produções coletivas, múltiplas e mutantes; enfim, dão passagem a uma nova sensibilidade, um novo modo de pensar, de viver e de construir conhecimento. E é nesse movimento que as noções de autor e leitor estreitam laços. Não há um centro, não há um autor apenas; há vários nós que se intercomplementam, há vários autores: concepções distintas se encontram, valores sociais se confrontam, dialogam.

Assim sendo, aos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi proposto o desafio de produzir um texto coletivo, na interface “wiki”, do Moodle, com o objetivo de exercitar a co-autoria, outro eixo a ser analisado nesse contexto. A produção desse texto coletivo se deu a partir de um tema sugerido anteriormente, não como uma lógica imposta, mas como forma de organizar as discussões no ambiente.

Essa interface permitiu a interação entre os sujeitos, na produção de conteúdos, promovendo um ambiente de colaboração e de respeito à opinião do outro. Nela, os sujeitos compartilharam idéias.



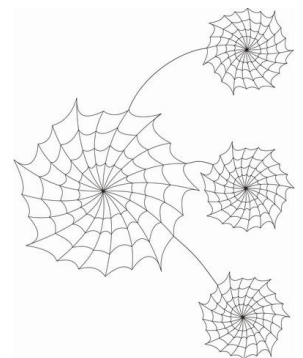
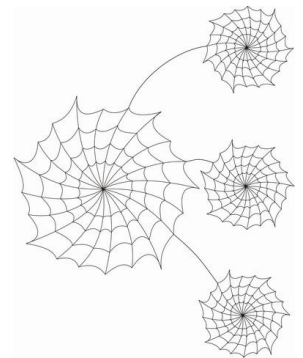
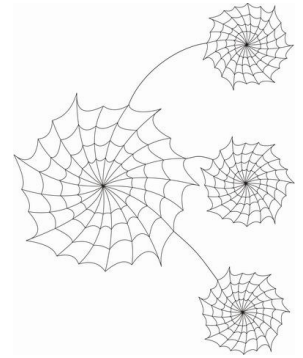


Quadro 4: Sumário elucidativo da proposta de escrita colaborativa

Além do texto coletivo construído pelos sujeitos, houve a necessidade de se criar outras formas de contato, nas quais eles expuseram, durante o processo de construção, sua visão, dificuldades e vantagens da co-autoria. Esta necessidade se deu pelo fato de que os sujeitos, na construção do texto coletivo, não responderam aos propósitos da temática em questão, visto que, à proporção que o texto avançava, maior parte dos parágrafos construídos por eles ia revelando fuga do tema.

Assim, paralelamente à construção do texto coletivo, foram ocorrendo diálogos em chat e diálogos presenciais, momentos em que as informações foram colhidas para análise. Desta análise, bem como da observação e análise da escrita coletiva, emergiu a categoria *escrita colaborativa* e seus respectivos indicadores:

- a) Concepção de co-autoria;
- b) características da escrita colaborativa;
- c) limites da autoria;
- d) possibilidades da co-autoria.



A realização desta produção textual teve como intenção, ainda, compreender como se davam os processos implicados na produção de significados em co-autoria, analisando o envolvimento dos sujeitos numa construção textual desse tipo, bem como suas dificuldades e avanços, além de lhes propiciar espaço para o exercício da co-autoria. Pois, como bem observou um dos sujeitos:

acredito [...] que muitas pessoas precisam passar por esse processo, para entender, e auxiliar futuramente ideias inovadoras de construção coletiva [...] (MP).

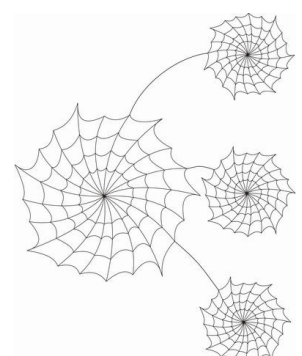
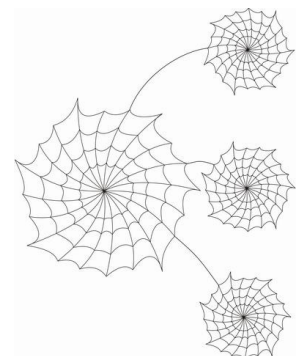
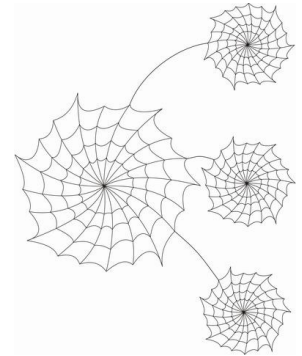
Três páginas de texto foram escritas por dezesseis sujeitos, durante dois meses, mas em espaços de tempo descontínuo e assíncrono. A construção ocorreu, entre os sujeitos co-autores, sob um clima de incertezas, receios de intervir nas ideias ditas “alheias”, de desordenar a “ordem” estabelecida pelo colega, como também o temor de expor suas ideias aos outros para que elas fossem modificadas, buriladas. Assim declaram alguns dos co-autores, em diálogo, num chat de discussão sobre a experiência da co-autoria e seus limites:

Pensar que o texto não vai ficar pronto com o passar do tempo dá um ideia assustadora [...] Você está trabalhando em uma personagem e de repente ela morreu sem que vc matasse (CS).

Eu acho que deve ser difícil ver uma pessoa mudando suas ideias, colocando um final totalmente diferente do que vc imaginou para um determinado tema (GB).

Acho difícil a autoria coletiva (SO).

À proporção que lançavam suas ideias no wiki, iam se constituindo como leitores de si e dos outros. E, a cada reescrita, se deparavam com outras compreensões, outras interpretações. A prática foi colaborando para que cada um formasse sua concepção de co-autoria, percebendo que naquele espaço não havia sentido de prioridade, pois os



sentidos circularam entre outros sentidos sem que houvesse entre eles uma ordem que indicasse maior ou menor relevância; não há um sentido primeiro nem um sentido último (BAKHTIN, 2003), como, na prática, perceberam os sujeitos:

na minha opinião a co-autoria funciona como um meio de atualização do que o co-autor acha mais importante nos textos por ele lidos [...] hegemonia de pensamento não há (HS).

podemos fazer inúmeras leituras distintas, criando de um texto coletivo algo individual (SO).

vários pensamentos produzindo um só texto (GB)

co-autoria é colaborar diretamente na construção de um texto? (DO).

podemos também unir os nossos conhecimentos os outros transformando-os em uma única ideia, que depois podera passar pelo mesmo processo (IJ).

Paulatinamente, os sujeitos foram compreendendo também que a singularidade não se esvai na coletividade, ao contrário, se firma, ganha corporeidade na interação, na comunicação recíproca, nos atos cooperativos para a construção do conhecimento:

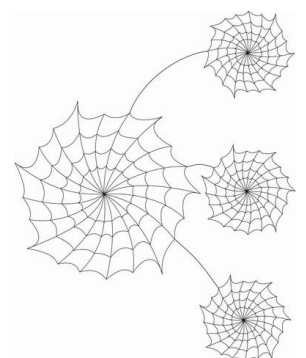
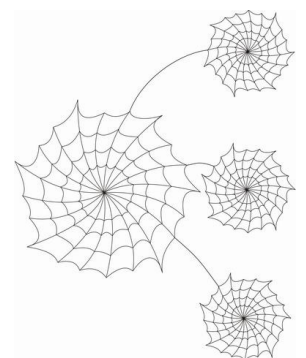
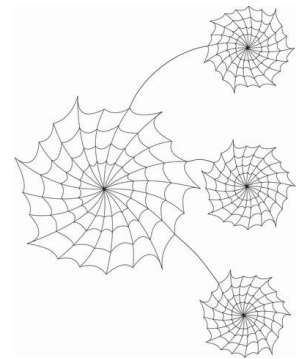
essa produção é coletiva pois várias pessoas participam e é singularizante pois cada um imagina de uma forma os fatos (GB).

coletiva [...] pois colhemos informações de varios textos e singular por ser uma escrita que depende dos conhecimentos previos que temos (SO).

quando se é um co-autor estamos num universo coletivo pq trabalhamos com outras pessoas, porém singularizante pq temos q ter nossas opinioes para darmos as nossas contribuições. (JL).

a escrita coletiva permite que varias ideologias entrem no papel para difundir o desejo de expressar que é mais forte que a vontade de produzir individualmente (MP).

Neste sentido, é pertinente lembrar Bakhtin, quando trata do processo dialógico que se dá entre os homens; para ele, no “encontro dialógico de duas culturas elas não se



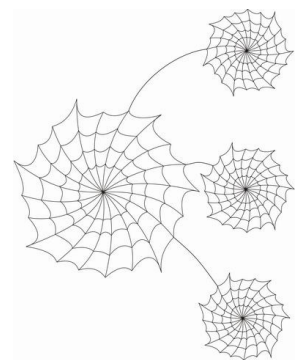
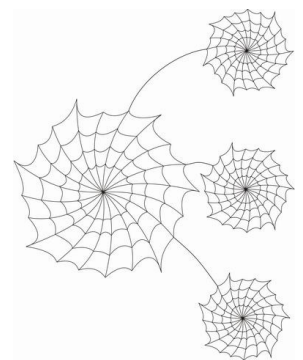
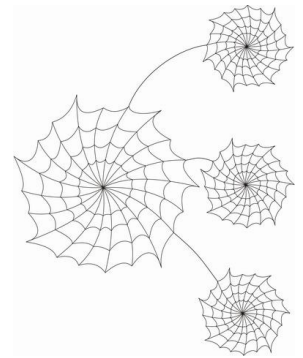
fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente” (2003, p. 366).

Neste novo modo de produzir coletivamente, o papel do professor como “o único que na sala de aula, detém o saber” não mais procede, uma vez que as posições se deslocam e esse saber passa a se constituir na relatividade. Desta forma, todos se posicionaram, nesse grupo, como mediadores do processo. Neste exercício de produção textual, foi necessário atuar, sim, no sentido de contribuir para manter a organização do ambiente, necessária à sistematização das idéias; para orientação nos momento de tensão, conflitos, estimulando-os a situar-se com equilíbrio diante das construções inesperadas do outro, a fim de que pudessem criar coletivamente novas significações.

Além da complexidade que é inerente ao processo de criação verbal, principalmente numa construção coletiva, outro fator que criou barreiras no momento da escrita foi a não leitura por parte dos sujeitos para que pudessem avançar na construção conceitual: “me falta disciplina qdo faço algumas leituras, infelizmente” (JL). No discurso e na prática, eles revelaram a dificuldade de trazerem para o texto as contribuições teóricas necessárias.

Uma vez que o wiki possibilitou a identificação das contribuições dos sujeitos co-autores, foi possível perceber a tensão dialógica existente entre os discursos, a alternância entre os co-autores, o encontro entre as diversidades, a tensão entre os sentidos que dialogavam um com o outro, estimulando as trocas cooperativas num processo de autoria e co-autoria, no qual um fio sempre puxava outro, o que foi comentado por um sujeito co-autor:

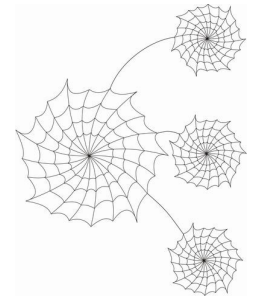
Diante dessa minha experiência prática, como primeira observação em relação à construção coletiva, posso afirmar que tende a tornar o texto mais rico e complexo, o que o torna mais criativo e passível de co-participações, pois uma idéia oa



puxa outra, e outra e outra, dependendo do co-autor/leitor (CSM).

Por exemplo, no segundo parágrafo do texto, um dos co-autores escreve:

As questões que se articulam com referência a utilização de tecnologias digitais na educação constituem um dos grandes desafios da presente época. Estas discussões estão diretamente vinculadas a inclusão digital, aos seus benefícios na vida cotidiana, direcionados cada vez mais para um universo maior de usuários (CR).

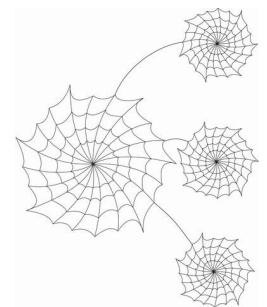


Outro sujeito co-autor dá continuidade a esse assunto argumentando:

Porém, não podemos esquecer que a [exclusão digital](http://www2.fgv.br/ibrecps/mapa_exclusao/SUMARIO/sumario%20interativo.htm), infelizmente, também é uma realidade, precisando ser levada a sério pois, recentemente, foi classificada como uma das grandes mazelas do mundo atual (MM).

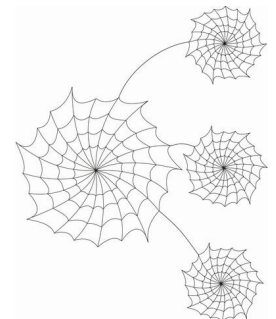
Link sugerido pelo sujeito co-autor da escrita colaborativa em questão. Disponível em http://www2.fgv.br/ibrecps/mapa_exclusao/SUMARIO/sumario%20interativo.htm

Nesse contexto de discussão, interveio um outro sujeito (AL) que colocou um link externo na expressão “exclusão digital”, exercitando a construção hipertextual, a construção não-linear. A partir da inserção desse link, outros sujeitos co-autores – por exemplo, CR, inseriu um link no nome “Paulo Freire” e JM inseriu um link na palavra co-autoria – foram estimulados a colocar outros links externos em algumas palavras do texto.



Outro exemplo de diálogo entre os sentidos, pode ser percebido na passagem do texto em que um sujeito co-autor ressalta a importância do exercício da escrita colaborativa na universidade:

A escrita colaborativa está em bastante uso, desde as escolas às universidades. Essa escrita possibilita aos seus autores uma construção coletiva, na qual estará inserida em grande quantidade de vozes, que darão sentidos ao que está sendo produzido (DC).



Esse parágrafo foi complementado pelo sujeito co-autor PG, validando a idéia de inserção da escrita colaborativa nas práticas escolares:

A escrita colaborativa é de grande importância na vida escolar de cada um, pois nos possibilita abertura para enriquecermos nossos conhecimentos com o outro, através da junção de conhecimentos que podem aumentar cada vez mais, se tratados de maneira coletiva.

Nos processos de escrita citados acima, como em outros parágrafos do texto, fizeram parte outros sujeitos, os quais intervieram, a fim de melhorar a frase, fazer correções de acentuação e pontuação, além da troca de algumas palavras, confirmando, desse modo, as condições de continuidade/descontinuidade, características da construção textual em co-autoria. Assim observou um sujeito co-autor:

O mais interessante é que a cada inferência de um co-autor o texto criava alma nova, sem, no entanto perder a essência, ficando cada vez mais interessante e instigante (CSM).

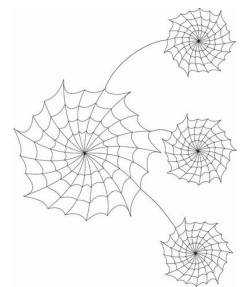
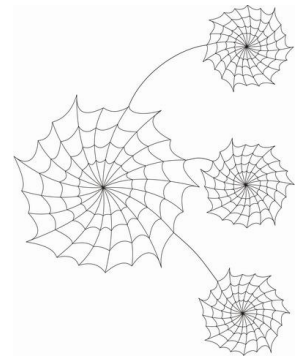
Nessas intervenções, parágrafos inteiros foram modificados: tempos e lugares se modificam rapidamente; perguntas que interrogam, reticências que convocam, descrições que surpreendem, acontecimentos que decepcionam. Tudo conduz a uma sensação indescritível de desorganização (**AXT**).

AXT, Margarete. Era uma vez... co-autoria em narrativas coletivas interseccionadas por tecnologias digitais. Disponível em: http://www.lelic.ufrgs.br/pro-via/pdfs/era_uma_vez.pdf. Acesso em 02 mar. 2006.

Este sentimento foi registrado por um dos sujeitos que assim se expressou: “Você está trabalhando em uma personagem e de repente ela morreu sem que vc matasse (CS)”

Ver p. 168

A experiência da escrita colaborativa constituiu-se numa aprendizagem ao mesmo tempo individual e coletiva, uma vez que cada sujeito ocupava um lugar fixo naquele contexto, mas também se constituía nos entrelaçamentos de vozes, na escuta sensível ao outro, no respeito às diferenças.

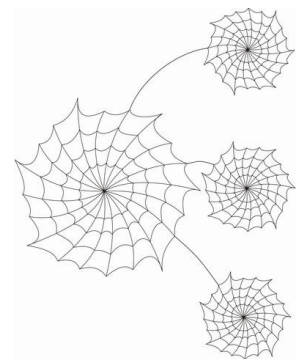
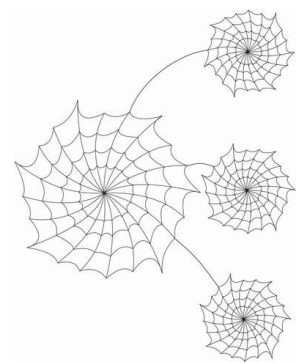
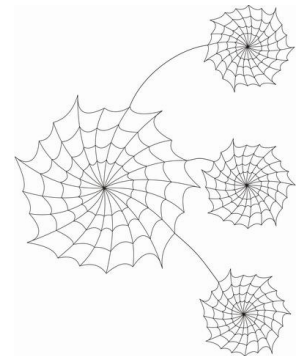


1.5.1. O tecer coletivo: torre de Babel ou colcha de retalhos?

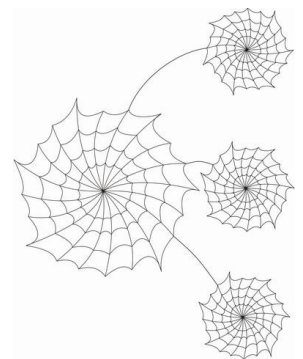
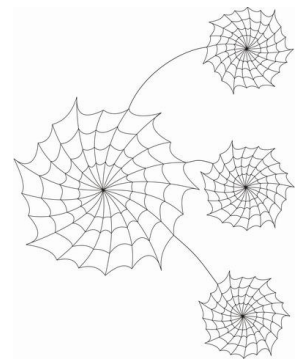
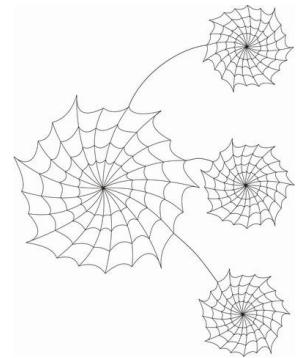
Avalia-se que o resultado desse tecer coletivo envolvendo dezesseis, dos vinte sujeitos envolvidos na pesquisa, seja a representação das dificuldades que têm de se expressar com coerência através da escrita. Além dessa realidade, não se pode deixar de notar que essas dificuldades se ampliam se a produção é coletiva. Neste caso, há que se considerar que o processo se torna mais complexo, em virtude de uma série de questões como: o entrecruzar das vozes que foram se revelando pelos discursos, os diferentes níveis de leitura e inferências sobre os textos lidos – ou as não-leituras – as experiências individuais de escrita, enfim, as diferentes identidades, acrescentando a tudo isto o fato de que os sujeitos falam de um determinado lugar, de acordo com os diferentes papéis que exercem no mundo social (LYOTARD, 2002).

Tecidas essas considerações, será descrita, a seguir, a forma como se deu a organização do texto escrito em co-autoria, a fim de que o leitor possa compreender melhor o que se quis dar a entender acima:

- primeiro parágrafo: iniciaram a discussão sobre o **computador** como instrumento que propõe novas estratégias de aprendizado;
- segundo parágrafo: discutem **exclusão** e **inclusão digitais** como desafios da presente época;
- terceiro parágrafo: iniciam uma discussão sobre a **linguagem da Web**;
- quarto parágrafo: Introduzem o tema proposto: **escrita colaborativa** como prática que deveria ser exercitada nas escolas;



- quinto parágrafo: dão continuidade ao assunto do parágrafo anterior, mas, logo em seguida, retomam a questão da **inclusão social**, iniciada no segundo parágrafo;
- sexto parágrafo: continuam a discussão sobre **inclusão digital**;
- sétimo parágrafo: comentam sobre os benefícios proporcionados pela **Internet** e ampliam essa discussão para os **hipertextos**, como meio para o exercício da co-autoria;
- oitavo e nono parágrafos: tratam da importância da **escrita colaborativa**;
- décimo parágrafo: relatam a importância da atitude de seleção e avaliação dos **hipertextos** por parte do usuário;
- décimo primeiro: retomam a discussão sobre **inclusão digital**;
- décimo segundo parágrafo: retomam a discussão sobre **exclusão digital**;
- décimo terceiro parágrafo: abordam a necessidade da adesão às **tecnologias digitais** e, em seguida, retomam, mais uma vez, a discussão sobre **inclusão digital**;
- décimo quarto parágrafo: discutem sobre o **plágio**;
- décimo quinto parágrafo: neste, um pouco mais extenso que os anteriores, continuam fazendo alusão ao **plágio** na universidade; em seguida retomam, pela quarta vez, a questão da **inclusão digital** e encerram comentando sobre a importância do incentivo à **escrita colaborativa** por parte da escola;



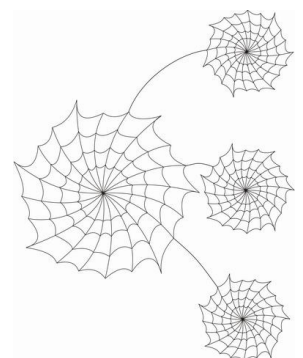
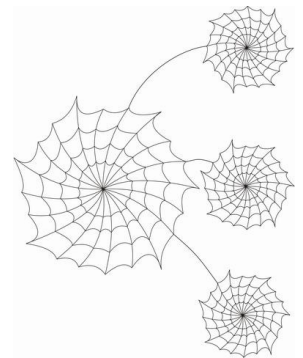
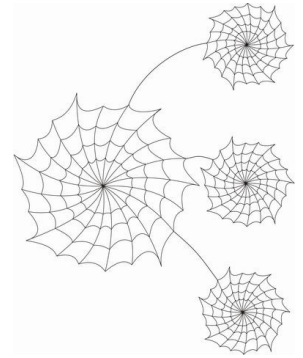
- décimo sexto parágrafo: tratam do **hipertexto como escrita colaborativa**.

Dissecar todo o texto para análise não é o objetivo aqui; porém, vale ressaltar alguns pontos relevantes: não houve um parágrafo conclusivo do texto e, com exceção do encadeamento de idéias no interior do segundo, entre o final do quinto e todo o sexto parágrafo, entre o oitavo e nono parágrafos, ocorreram, na maioria deles, problemas de coerência textual e discursiva, isto é, continuidade temática e progressão semântica.

Vale lembrar, ainda, que apesar das constantes recomendações para que registrassem, ao final do texto, as referências utilizadas, os sujeitos não revelaram as fontes de pesquisa. Interpretou-se, a partir dessa atitude do grupo, que este pode se constituir num tecer de fios capcioso, grande brecha por onde o plágio tem entrado na sala de aula.

Compreendeu-se que o processo evidenciou a dificuldade que os sujeitos têm de gerar idéias em co-autoria, confrontá-las com outras e negociá-las para chegar a um consenso; de se abrirem aos sentidos produzidos pelo outro. A fuga do tema se deu por várias vezes, momentos em que se precisou intervir para chamar a atenção sobre a importância de se manter a coerência textual. À proporção que o texto avançava, percebiam-se problemas que comprometiam sua macroestrutura: falta de argumentação, informatividade, continuidade, progressão e encadeamento de idéias, não contradição e articulação. Isso evidenciou que há, por parte desses sujeitos, lacunas no exercício da escrita como canal de expressão e comunicação, em sua existência social.

Acredita-se que tais problemas são conseqüências da falta de conhecimento prévio do assunto a ser discutido e a não associação da proposta textual ao tema a ser desenvolvido. Isso, certamente, seria garantido aos sujeitos pelas leituras sobre a temática; o que implicaria assumir uma postura de



leitores críticos perante os vários textos que foram apresentados durante o curso.

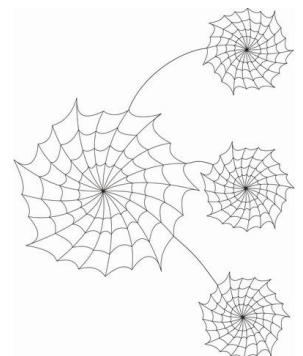
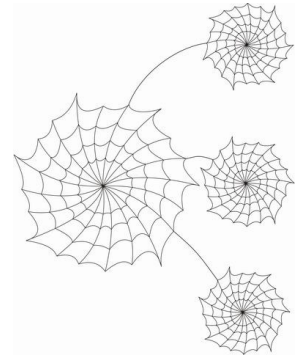
Contudo, considerou-se a experiência válida, pois se constituiu num exercício de escrita coletiva, através da qual se pôde inferir que mudanças precisam ser instituídas na lógica educacional da academia, a fim de se atender às necessidades dos sujeitos tanto na sua individualidade como na sua coletividade, abrindo espaço para que se consolidem, dentro da universidade, as práticas de leitura e escrita interativas.

1.6. A constituição da autoria: um exercício de autonomia e consciência do outro

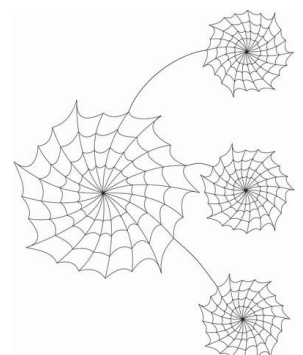
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens (BARROS, 2001, p. 13).

Os versos poéticos de Barros sugerem que, para se constituir autores, as peraltagens com as palavras são essenciais, desde o primeiro momento em que o menino ou a menina começam a se sentar nos bancos da escola. Mas, se nas séries da educação básica, o exercício da produção de texto não é potencializado, na universidade – percebeu-se, na voz dos sujeitos –, esse espaço de construção da escrita, como possibilidade da constituição da autoria/co-autoria, é ainda extremamente limitado.

No entanto, criar um espaço nos entre-lugares da academia – onde geralmente se dão os embates e as ambivalências – que engendre a constituição da autoria é urgente, pois aí está o tripé que sustentará a escrita no espaço acadêmico, no qual poderão e deverão se estabelecer as relações necessárias à construção de textos pelo aprendente,



Ver falas dos sujeitos,
p. 114-115



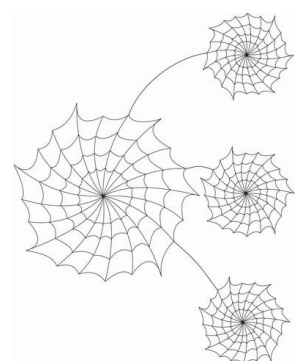
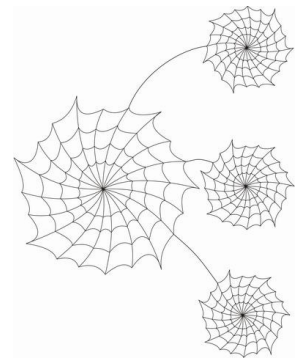
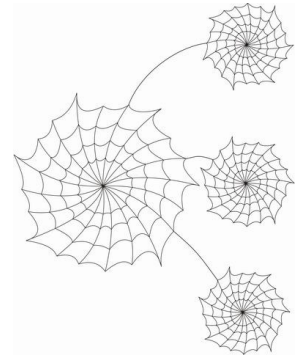
este como sujeito do desejo que, ao se enxergar como autor, institui, no mesmo ato, o leitor.

Falar sobre autoria exige, antes, que se compreenda: O que é um autor? Essa foi a pergunta que fez, um dia, o pensador Francês, Foucault. Considerando que a função autor sofreu variação na sua concepção ao longo do tempo, hoje, na sociedade informática em que se vive, essa pergunta poderia ser repetida com alguns acréscimos: O que é um autor e como se forma um autor no contexto de uma sociedade em que a tecnologia digital transforma a linguagem num elo virtual entre o homem e o mundo?

Voltando à instigante pergunta de Foucault, “o que é um autor?”, responde ele mesmo que a noção de autor “constitui o momento forte da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também e na das ciências” (1992, p. 33). Fazendo a intertextualidade com Bakhtin (2003), entende-se, portanto, que o autor é o sujeito capaz de criar discursos com sentido, a partir da tessitura de palavras e de teorias construídas no seu meio social e cultural.

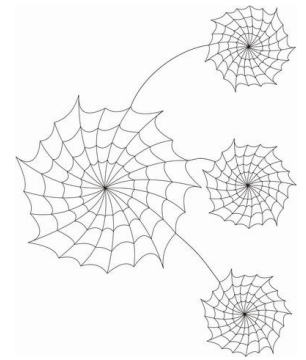
Compreende-se que é pelo ato criador da escrita que o sujeito se insere nesse meio sociocultural; pelo ato da escrita, ele se autoriza a examinar, avaliar, expressar ou silenciar; nesse silêncio (o não-dito), ele abre espaço para a presença do outro, seu interlocutor, pois o fechamento do texto não se dá, já que todo texto exige leitores que preencham seus pontos de deriva; todo texto cede lugar ao equívoco e se deixa interpretar, momento em que se dá o trabalho da história da língua (ORLANDI, 2004).

Ao mesmo tempo em que o sujeito escreve, tece o seu texto (tarefa árdua, mas necessária!), descobre seu método próprio de dizer e significar o mundo; nele, mostra-se, expõe-se à luz do seu próprio discurso; forja seu “eu”, revela-se nas



palavras: palavra e sujeito se misturam. Dessa tarefa árdua e necessária, que é escrever, assim diz Lispector:

“Olha, eu trabalhava e tive que descobrir meu método sozinha. Não tinha conhecido ninguém ainda. Me ocorriam idéias e eu sempre me dizia: ‘Tá bem. Amanhã de manhã eu escrevo’. Sem perceber que, em mim, fundo e forma é uma coisa só. Já vem a frase feita. Enquanto eu deixava ‘para amanhã’, continuava o desespero toda manhã diante do papel branco. E a idéia? Não tinha mais. Então eu resolvi tomar nota de tudo que me ocorria.”

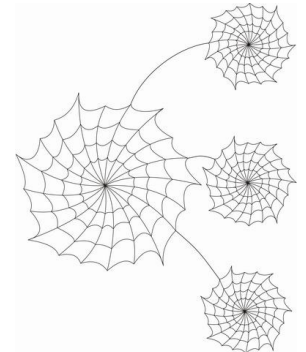


Inferre-se, pelas palavras de Lispector, que o sujeito, ao escrever, inscreve-se também nas entrelinhas do seu texto, traça o seu perfil na textura do seu dizer, a sua identidade; nele fundo e forma se confundem e se fundem. Desta maneira, seguindo as pegadas do ato de escrever do sujeito, poder-se-á percebê-lo no dito e no não-dito da sua escritura, onde deixa suas nuances, suas marcas, constituindo-se como autor. No seu dizer, está a sua imagem-corpo, ali, no texto interposto: o sujeito se inscreve no seu texto, no seu dizer (ORLANDI, 2001).

É nesse sentido que autoria é aqui referida: nas suas dimensões criativa, histórico-social e política; como exercício de autonomia, possibilidade de auto-produção; pertencimento e responsabilidade por aquilo que se cria: há um “eu” que se revela como produtor de linguagem (ORLANDI, 2001). Decerto, a universidade ainda precisa construir este espaço e o professor precisará se dar conta dessa necessidade com certa urgência: “Bom, confesso que venho produzindo pouco ultimamente, pois nosso trabalho com produção de textos é menor” (JL). Esse constitui um desabafo por parte do sujeito, denunciando a lacuna ainda existente, com relação à prática de produção textual dentro da sua universidade.

Após essa contextualização teórica para explicitação das concepções de autoria, cumpre comentar sobre o eixo

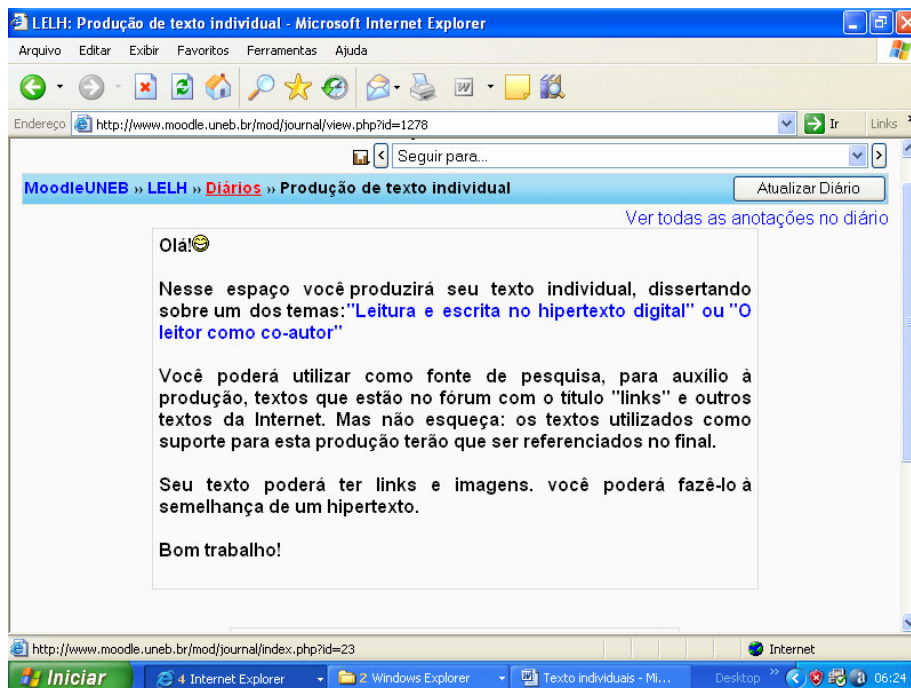
Este excerto foi retirado do texto **Ler, pensar e escrever**, de Gabriel Perissé. Disponível em: <http://www.perisse.com.br/Ler_Pensar_Escrever_o_livro.htm>. Acesso em 26 fev. 2006.



Ver p. 114

“produção textual”, a partir da experiência realizada com os sujeitos da pesquisa.

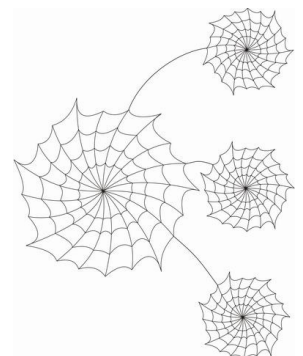
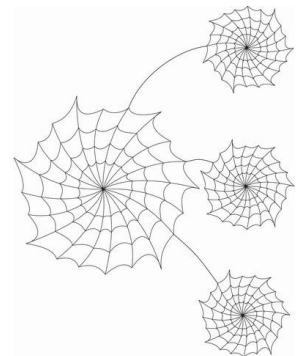
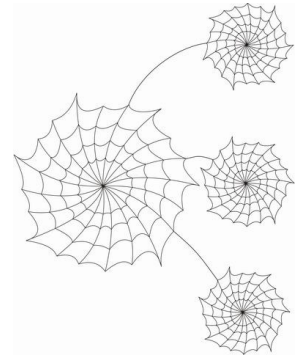
Propôs-se a cada um construir um texto individual, tomando por base todas as leituras e discussões realizadas durante o curso – campo de pesquisa –, tanto presencialmente quanto à distância, sobre o tema “Leitura e escrita no hipertexto digital”. Para escrita do texto individual, foi escolhida a interface do Moodle denominada “diário”, visto ser essa ferramenta de uso individual, já que um sujeito não tinha acesso ao texto do outro.



Quadro 5: Introdução à proposta de texto individual no diário

Dos vinte sujeitos envolvidos na pesquisa apenas seis se dispuseram à construção do texto. Da análise dessas produções, inferiu-se que, de modo geral, não houve, por parte da maioria dos sujeitos, leituras proficientes que lhes dessem competência para a compreensão, a interpretação, a expressão de idéias e a argumentação.

Considerando-se que a marca do autor-criador se revela no que o sujeito produz e na forma como ele organiza sua fala

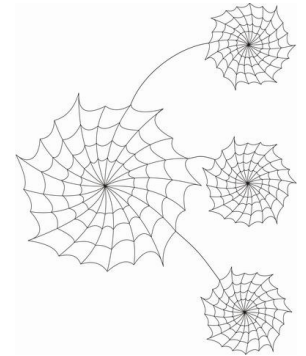


e escrita num dado contexto, não se percebeu nos poucos parágrafos escritos a voz dos sujeitos, mas dos autores dos textos disponibilizados para leitura, durante o curso. Faltou a esses sujeitos tornarem-se vivos no texto, exteriorizando suas intenções, objetivos e direção argumentativa, ao mesmo tempo em que estariam se remetendo à sua interioridade, construindo uma identidade como autores (ORLANDI, 2001).

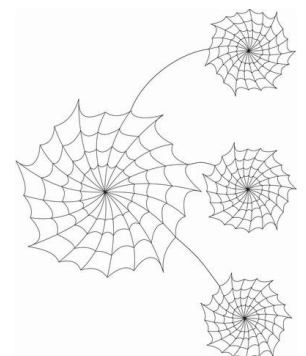
Considerando a leitura como mediadora para a ocorrência de novas aprendizagens, infere-se, da leitura dos textos dos sujeitos, que inexistiu por parte deles a atitude de leitura, tomando-a como condição *sine qua non* para a construção de conhecimentos.

A falta de tempo para ler e produzir foi a dificuldade mais apontada pelos sujeitos, principalmente por aqueles que não construíram seu texto, justificando a não realização da atividade de escrita dessa forma, como também pelo acúmulo de trabalhos na universidade. Mas cumpre esclarecer que este pode ter sido um elemento que dificultou a construção do texto; porém, acredita-se que não constitui um fator que impossibilitaria a prática da produção textual, uma vez que seis dos vinte sujeitos se propuseram a escrever o texto. Infere-se que o motivo que levou os outros quatorze sujeitos à não escrita do texto individual possa estar relacionado ao fato de não exercitarem a prática da produção textual, desde o ensino fundamental, como exercício de linguagem socializada em que o sujeito “enuncia o que diz e tem consciência absoluta do seu dizer” (GERALDI, 2001, p. 19).

As produções apresentadas pelos sujeitos suscitam questões que levam a repensar como se dá o exercício de produção de texto na universidade; pois os sujeitos não têm se revelado na sua escrita e as atividades que realizam no contexto acadêmico se limitam, ainda, a propostas que, geralmente, se distanciam da verdadeira função social da linguagem, porque estão mais atreladas à questão da



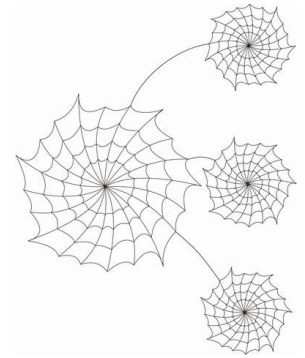
Vale lembrar que os alunos estavam em período de fim de semestre na universidade e reclamavam muito sobre a quantidade de seminários a apresentar e dos trabalhos a serem entregues para nota.



avaliação somativa. Assim sendo, pôde-se deduzir que a atividade de escrita no contexto acadêmico continua passando ao largo da viabilização de projetos que engendrem práticas de leitura/escrita com vistas à construção da autonomia do aluno para responder pelo que diz e pelo que escreve, leva-o à não consciência do outro, à negação da autoria, da identidade do outro; e, conseqüentemente, à repetição de idéias do outro, gerando seu silenciamento como autor, e abrindo caminho para o plagiador, o qual cala a voz do outro ao retomá-la; ilude-se, quando nega a identidade do outro, além de desconsiderar o percurso já feito, interferindo no movimento da história (ORLANDI, 2004).

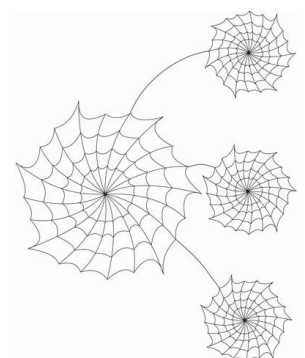
Elegendo as produções dos seis sujeitos como fio condutor da reflexão, pôde-se depreender que alguns deles confirmaram seu perfil de leitor/autor demonstrado desde o início da pesquisa enquanto outros revelaram mudanças:

- O sujeito JL, por exemplo, que se declarou um plagiador, construiu seu texto em quatro parágrafos. Detectou-se que o primeiro parágrafo de seu texto foi plagiado de um hipertexto digital. O sujeito apresenta referências eletrônicas no final do texto, cujo conteúdo não condiz com o que ele trata na sua produção e omite o endereço eletrônico que contém o texto por ele plagiado. O texto revela um baixo nível de análise e informatividade sobre o tema proposto; não há acréscimo de dados novos.
- O sujeito DO, que se declara plagiador desde o início da pesquisa, propõe-se a escrever um texto em dois parágrafos nos quais ele expõe algumas idéias parafraseadas dos autores de textos sugeridos para leitura durante o curso de extensão. Sua produção não apresenta um parágrafo introdutório e tem problemas de



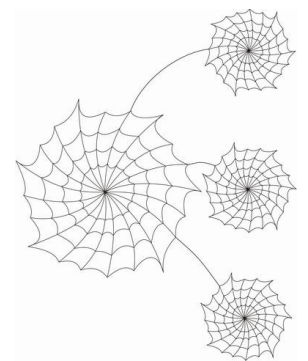
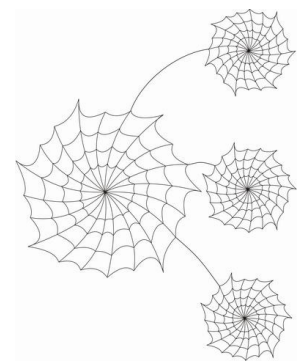
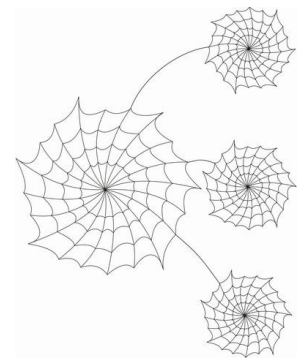
Ver anexos,
p. 203 - 211

Plágio do parágrafo do hipertexto "Livro e leitura no novo ambiente digital", de José Afonso Furtado. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/afurtado/index.htm>. Acesso em 19 mar. 2006.



coerência sintática e pontuação. Assim como o anterior, o texto revela, ainda, um baixo nível de análise e informatividade sobre o tema proposto; não acrescenta dados novos, tampouco há argumentos pertinentes e relevantes.

- O sujeito CR apresentou, desde o início da pesquisa, um perfil de leitor interventor, sempre contribuindo com argumentos e dados novos, a partir das leituras motivadoras propostas no curso. Seu texto, porém, evidenciou algumas incoerências: não há continuidade e progressão entre as idéias de um parágrafo para outro. O sujeito reproduz o texto motivador, repetindo os conceitos e idéias, colocando-se apenas no parágrafo conclusivo. Assim, o perfil de leitor interventor revelado durante as entrevistas, fóruns e *chats* não se manteve na produção do texto individual.
- O sujeito JB se limitou a escrever apenas um parágrafo que não contém introdução, desenvolvimento e conclusão, além de não apresentar um bom nível de análise e informatividade sobre o tema. Seu perfil de leitor participante se manteve durante toda a pesquisa, confirmando-se nesta produção final.
- O sujeito DC construiu um texto em que se pôde perceber continuidade e progressão de idéias em alguns parágrafos, mas a ausência desse aspecto em outros, e até dentro de um mesmo parágrafo. Faltaram, ainda, ao texto os parágrafo introdutório e conclusivo. O texto produzido apresentou, ainda, algum desvio no uso do padrão lingüístico adequado à interação formal. O perfil de colaborador desse sujeito se manteve, uma vez



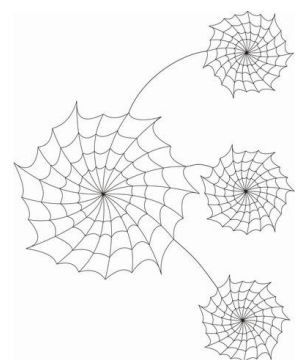
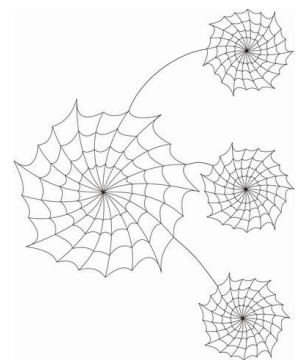
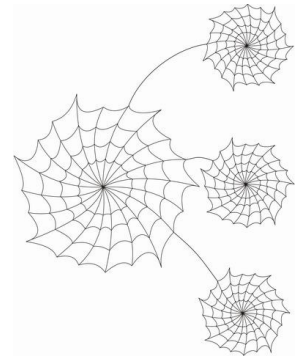
que apenas expõe as idéias contidas nas linhas dos textos sugeridos para leitura. Atendendo à proposta, este sujeito exercitou a escrita hipertextual acrescentando um link externo ao seu texto.

- O sujeito CS, que também demonstrou um perfil de colaborador desde o início da pesquisa, construiu um texto com apenas três parágrafos, mas que tiveram continuidade e progressão de idéias. O texto revela um nível baixo de análise e informatividade, visto que o sujeito não acrescenta dados novos, apenas repete idéias dos textos motivadores sem argumentação. Neste sentido, o sujeito se mantém no perfil de colaborador.

Ao se tentar apreender o leitor/produtor de textos em suas múltiplas facetas, chegou-se ao entendimento de que não há um único ponto de vista que abarque a explicação da realidade dos sujeitos como leitores produtores de texto. Isto porque o leitor está longe de ser estável e permanente, pois é constituído a cada instante, no contexto das relações que estabelece nas experiências sociais de leitura, no diálogo com a produção científica (ANDRADE, 2004).

Ademais, os pontos de vista e as falas de cada sujeito-leitor são moldados de fora, no entrechoque com outros discursos, no diálogo com outras visões de mundo, nas leituras de mundo e das palavras. Assim, seus discursos escritos se manifestavam conforme essas relações de força e sentidos que se produziam e se confrontavam cada vez que participavam, cada vez que se envolviam num acontecimento discursivo.

Da análise realizada, inferiu-se que, durante o período em que durou a pesquisa, os sujeitos, a partir das discussões e leituras realizadas, foram alternando ou não seu perfil de leitor apresentado na análise do primeiro instrumento, através do

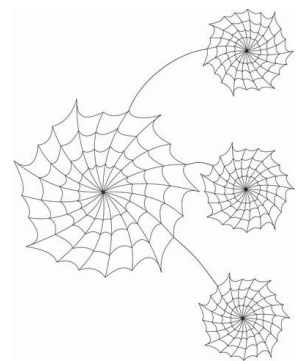
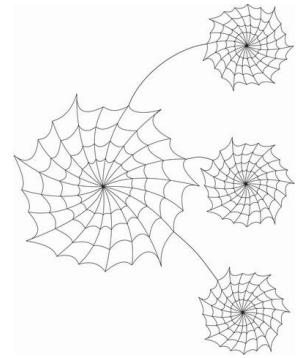


fórum, por estarem sempre retomando e refletindo, a cada leitura e a cada discussão, algumas imagens que passavam a fazer parte do seu “eu” leitor/produtor de textos, produzindo sempre novos sentidos/efeitos – todo discurso faz soar o já dito e o novo é o retorno desse já-dito (FOUCAULT, 1992) – cada vez que se apropriavam de outros domínios discursivos que circulavam no contexto.

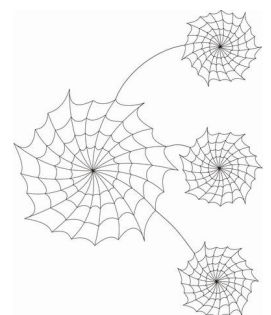
Ora, se as palavras remetem a outras palavras e a outros discursos, entendeu-se que, os sujeitos e sua linguagem, nesse período de tempo em que durou o curso de extensão – campo da pesquisa –, lançaram-se ao descentramento – e estarão sempre se lançando por ser este um movimento interminável e ininterrupto –, sempre evocando outras discursividades, o que pode explicar a variação no seu perfil leitor. Nesse movimento, ocorre a instauração da relação língua/mundo em que os seres, como sujeitos da linguagem, se dão a conhecer.

Assim, tomando por base as produções individuais dos sujeitos, pôde-se inferir que o sujeito CR, que se revelou como interventor no início da pesquisa, mostrou no final um perfil de colaborador, visto que em seu texto apenas expôs idéias parafraseadas dos hipertextos nos quais pesquisou. O sujeito JL declarou-se plagiador no início da pesquisa, teve seus pequenos instantes de leitor colaborador nas discussões, de modo geral; porém, no fórum, não evidenciou processos de construção de conceitos, além de ter apresentado, na sua produção individual, o primeiro parágrafo plagiado de um hipertexto digital.

O sujeito DO, que também se declarou plagiador convicto no início do curso, manteve essa postura, evidenciando, em seus breves e vagos discursos, a não realização de leituras proficientes dos textos propostos, inclusive na produção individual, cujo discurso não trouxe contribuição nova à temática em discussão. Assim também



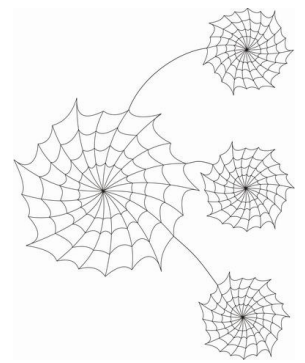
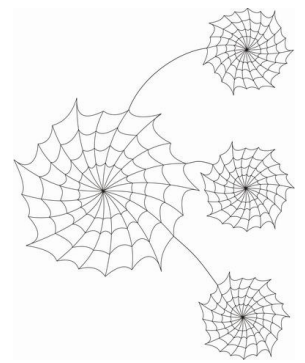
Ver anexos p. 205



ocorreu com o sujeito JB, que não se declarou explicitamente como plagiador, deixando entrever, em seus discursos, o uso dessa estratégia, revelou um perfil de leitor participante no fórum e manteve esse perfil na produção individual, quando apenas se dispôs a construir um parágrafo com um discurso repetido e desarticulado.

Quanto aos sujeitos CS e DC, estes mantiveram seu perfil de leitores colaboradores que vinham mostrando durante todo o curso.

Acredita-se que, em tempos de novos desdobramentos tecnológicos e sociais da escrita, a constituição da autoria é, certamente, redesenhada, ressignificada, implicando outras possibilidades sociais e cognitivas, revelando a emergência de que, pelo menos no espaço acadêmico – este como potencializador de criatividade – se engendrem novas possibilidades de exercício de autoria, porque, de acordo com Barthes (1992), é preciso que se faça do leitor não apenas um consumidor de textos, mas alguém que também produz.



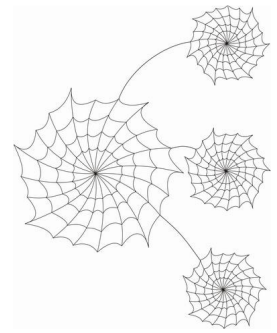
CAPÍTULO V

Fios (in)conclusos: “nunca está pronta a nossa edição convincente”

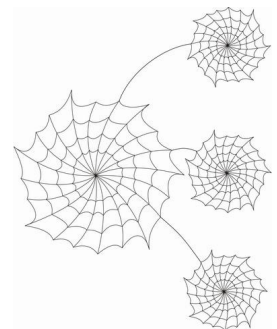
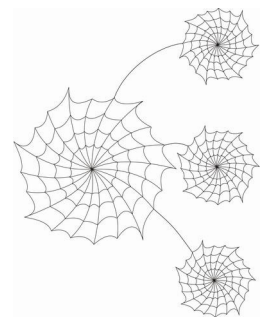
fecho encerro reverbero aqui me fino
aqui me zero [...] me descomeço me
encerro no fim do mundo [...]no fim
deste um um outro é já mensageiro
do novo no derradeiro (CAMPOS,
2004, s.p.).

Quando se mergulha num processo de investigação e conhecimento de um fenômeno, percebe-se que nenhuma realidade é passível de ser apreendida na sua totalidade. Nessa perspectiva, a grande aventura à busca de possíveis respostas para alguns questionamentos termina por revelar que o mais importante não é fechar as janelas e desconectar; porque a idéia não é apresentar ao leitor as respostas prontas, mas suscitar-lhe outros questionamentos, à semelhança dos links hipertextuais, que estão sempre a apontar para um caminho infinito, cheio de atalhos, trilhas, labirintos, possibilitando sempre novas significações.

Neste sentido, o caminho jamais estará fechado para o leitor e muitas serão as rotas traçadas por entre estes escritos. Mas é chegado o momento de se fazer uma pausa e, temporariamente, encerrar, (in)concluir, com a certeza da necessária incompletude desse – e de qualquer um outro – discurso, brecha por onde se enveredam os leitores, dando ao texto outros sentidos. Assim sendo, a finalização de um estudo “[...] já aponta simultaneamente para um novo percurso que se inicia. Terminar passa a ser a instauração de uma porta. Em sua natureza dupla, as portas, ao mesmo tempo em que fecham, também abrem espaços” (LEÃO, 2005, p. 137).



Galáxias... galáxias
semânticas, criação
autônoma, plural,
fruição contínua, onde
o leitor, como a
aranha, vai se
dissolvendo nos fios
constitutivos de sua
teia (Barthes, 2002)
Galáxias onde não há
centro... galáxias
hipertextuais!



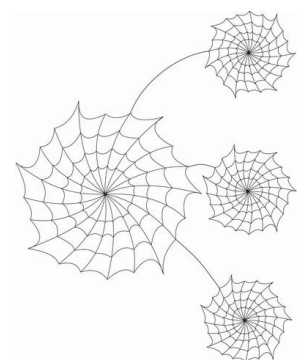
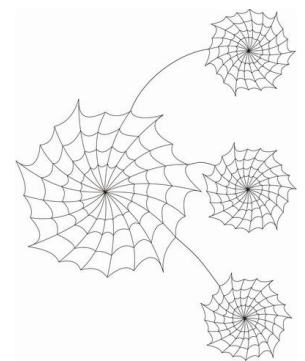
As palavras que estimularam este estudo foram “produção textual” e “hipertexto”. Como diz Guimarães Rosa “toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo”. O estudo seguiu seu rumo principal que foi verificar como os alunos utilizam os hipertextos nos seus trabalhos acadêmicos e como esses textos digitais têm influenciado/colaborado para a construção de idéias, co-autoria e organização textual. Os que foram convidados a fazer parte desta pesquisa chegaram portando outras palavras, ajudando a tecer uma rede de significados.

Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas. Disponível em: <http://www.golfinho.com.br/livrosn/liv277.htm>. Acesso em 12 mar. 2006.

Assim, com base nesta rede tecida – que gerou os dados – e nas reflexões feitas a partir dos resultados, pôde-se constatar que o hipertexto digital, como uma nova linguagem do conhecimento, tem marcado presença constante entre os graduandos de Letras, envolvidos na pesquisa, potencializando seu acesso às informações, à produção científica. Além disso, vem se constituindo para eles como um aparato sedutor, pelo fato de lhes permitir fazer conexões múltiplas no texto e entre textos, através dos *links*, de forma não linear, multimidiática, mais atrativa e dinâmica, divergindo do que se vem propondo nas salas de aula da Universidade, em termos de leitura e escrita.

Da convivência, durante quatro meses, com os sujeitos da pesquisa, pôde-se constatar que, pelo fato da biblioteca do Campus Universitário onde estudam possuir um acervo bibliográfico insuficiente, vêm utilizando os hipertextos digitais como fonte de leitura e pesquisa para a produção textual acadêmica, dada a rapidez, o grande volume de informações e os recursos de pesquisa que a Internet disponibiliza.

Nesse período, pôde-se verificar que os limites dos sujeitos em relação à leitura e à produção textual, estão intrinsecamente relacionados com a história de leitura/escrita deles. Esta história foi resgatada através das interlocuções on-



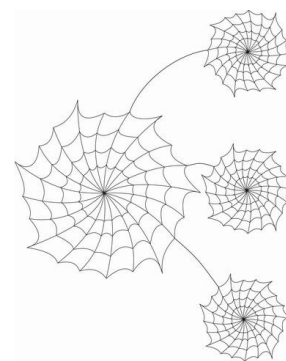
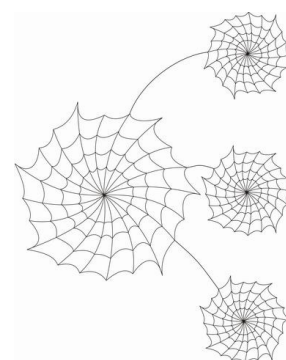
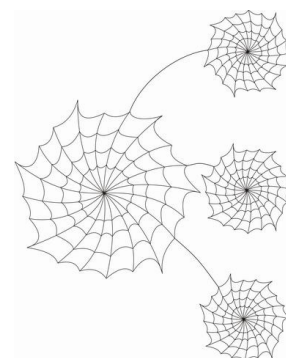
line e presencial e pela interface “diário”, existente no Moodle, ambiente onde ocorreu o curso que figurou como campo de pesquisa. Nesses espaços, os sujeitos expressaram suas dificuldades e angústias de leitores/autores, reportando-se à educação básica, período em que, na maioria das vezes, vivenciaram práticas de leitura e escrita apenas escolares.

A análise do *corpus* permitiu constatar que, independente de ter acesso ou não à Internet, estes sujeitos já trazem da educação básica algumas limitações quanto à leitura e escrita como práticas sociais; pelo fato de que essas práticas na escola nem sempre estavam associadas à criatividade e ao prazer, os sujeitos apresentam algumas lacunas: reprodução do(s) texto(s) motivador(es); redundâncias; falta de argumentação; falta de relação entre os parágrafos do texto; falta de continuidade ou de progressão de idéias; desvio da unidade temática; argumentos são distribuídos aleatoriamente nos parágrafos; texto constituído por idéias sem um fio condutor, entre outras.

Esses problemas revelaram-se como pistas que denunciam falhas relacionadas às práticas de produção de texto vivenciadas pelos sujeitos na escola tradicional, e se tornaram evidentes durante o exercício de produção textual.

Assim, além desses problemas básicos, com os quais já se convivia, tem-se agora a inserção do texto digital no âmbito da vida universitária, que impele para um momento de reflexão profundamente crítica com relação à formação do profissional de Letras na sociedade atual e sua ação como ser da linguagem, leitor e produtor de textos.

Desta forma, percebeu-se que, mesmo não estando essencialmente ligadas ao hipertexto digital, as dificuldades que os sujeitos têm de produzir textos são ampliadas a partir dele, pois se o propósito do hipertexto digital é auxiliar os sujeitos na busca de saberes, na qualidade e na criatividade de elaboração de idéias, notou-se que, entre eles,

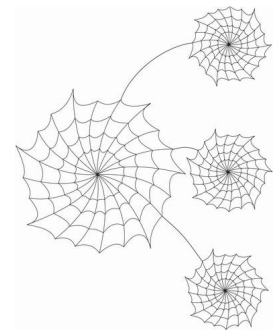


lamentavelmente, o hipertexto, na maioria das vezes, não tem sido utilizado para esse fim. Isto porque demonstraram nos textos produzidos durante o período da pesquisa que ainda não se autorizam, não selecionam, nem avaliam nem recriam as informações extraídas dos hipertextos. Essa situação pôde ser notada nas falas dos sujeitos, quando revelam claramente ou nas entrelinhas do discurso que usam a estratégia do plágio. Entretanto, os dados revelaram também que esses sujeitos sentem a necessidade de práticas de leitura e de produção textual que lhes dê oportunidade de autorizar-se, de agir e de pensar.

Observou-se, na análise de algumas falas dos sujeitos, que dizem não usar a estratégia do plágio, uma inquietação com relação ao fato dos seus professores estarem à parte dessa realidade.

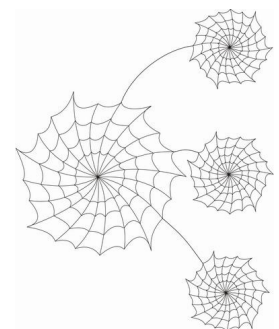
Esta situação enfatizada pelo sujeito tem sido realmente evidenciada nas práticas de produção textual que se desenvolvem na universidade, haja vista a preocupação dos professores com relação às “tarefas” para atribuição de nota; a correlação: ler para responder, ler para fazer uma prova; ler para fazer resumo; escrever, tão-somente, para avaliação do professor.

Desta forma, um mergulho no universo desses sujeitos aprendizes foi relevante para o entendimento de que é urgente problematizar o fazer do professor, na universidade, no que concerne à necessidade de atualização, inovação, criatividade e (re)construção de estratégias pedagógicas eficazes na formação de profissionais críticos, participativos que tenham condições de responder às exigências feitas pelo contexto social tão marcado por grandes transformações tecnológicas, onde a necessidade de ler e escrever com autonomia se amplia por conta do avanço considerável da informatização nos vários contextos da sociedade.



Ver p. 160-165

Vale ressaltar que esta realidade não está sendo generalizada aqui; deve ser relativizada, considerando os diferentes contextos acadêmicos.

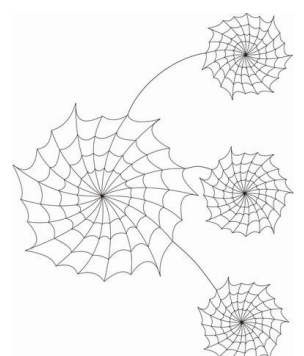
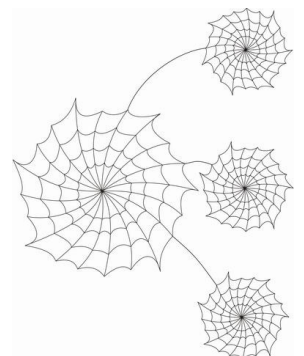
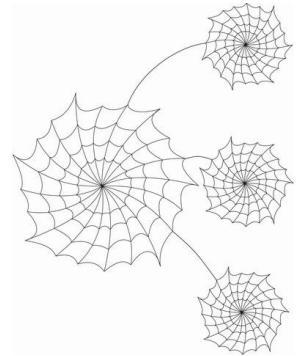


Através desse processo de investigação, percebeu-se que os alunos, no contexto acadêmico, convivem cada vez mais de perto com a escrita que se manifestam no ambiente digital e, em contrapartida, ainda há uma desatualização tecnológica por parte do professor para lidar com essa questão. Arrisca-se dizer ainda, com bases nos discursos dos sujeitos da pesquisa, na interlocução estabelecida com eles, que a prática de produção textual na universidade precisa considerar essa realidade uma vez que os hipertextos estão cada vez mais presentes nos textos dos graduandos; que o ensino dentro da universidade ainda necessita passar por uma mudança de paradigmas: de um ensino linear, calcado na transmissão do conhecimento para um ensino hipertextual, revitalizado pela construção de conhecimento; uma mudança que, deveras, supõe autonomia e criticidade no ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar, também, que não se pretendeu registrar aqui a visão de um único olhar, pois se julgou relevante a apreensão dos muitos pontos de vista. Assim, para se dizer o que foi dito, buscou-se apoio em todos os discursos orais e escritos dos alunos, sendo estes últimos todos realizados no ambiente digital.

Enfim, o que não é para ser finalizado precisa, mesmo assim, de um ponto final. Neste caso, será o da interrogação, pois fica aqui apenas uma pausa para poder continuar. Próximo passo? Atendendo ao desejo dos sujeitos da pesquisa e de outros que dela lamentaram não poder participar, o próximo link a ser “clicado” será o da realização de atividades de leitura e escrita no ambiente on-line, sob a forma de extensão, no Campus onde se desenvolveu a pesquisa, abrangendo as comunidades local e acadêmica.

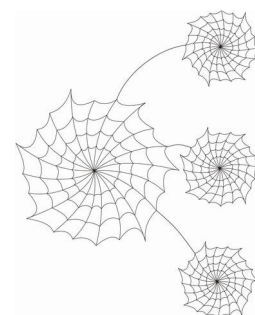
Ainda num nível restrito, sente-se a necessidade de se apresentar os resultados desse estudo ao departamento onde ocorreu, a fim de suscitar reflexão sobre a temática, junto aos corpos docente e discente. Num sentido mais amplo, deseja-



se, através do Núcleo de leitura (NUCLEI) do departamento em questão, realizar um projeto que contemple um intercâmbio entre graduandos de letras – a princípio, envolvendo os Campi da UNEB – para tornar “viva” a relação sujeito/leitura/escrita nos/a partir dos hipertextos digitais, almejando a construção da autonomia e criticidade dos sujeitos-autores que se preparam para atuar como professores de língua materna, cujo objeto central de estudo é o texto.

Enfim, há que se levar a cabo esse discurso escrito; antes, porém, um ponto a destacar no momento: desse estudo, uma certeza irrefutável ficou: “Aprendi novas palavras e tornei outras mais belas”.

Como parte das inquietações que engendraram este estudo, ainda ressoam questionamentos: o que a leitura dessa trajetória dá a conhecer? O que não foi revelado, e que ainda permanece escondido? Aqui, fecha-se o texto; aqui, abre-se o debate. E como o poeta pode-se, então, dizer: “Mas as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão”.



Versos do poema “Canção Amiga”, de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em:

<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond16.htm>.

Acesso em 12 mar. 2006.

Versos do poema “Memória”, de Carlos Drummond de Andrade, http://www.casadobruzo.com.br/poesia/c/cda_esp1.htm. Acesso em 12 mar. 2006

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn e NOVA, Cristiane. Educação a distância: limites e possibilidades. In: _____. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003a.

ALVES, Lynn. Do discurso à prática: uma experiência com uma comunidade de aprendizagem. IN: ALVES, Lynn e NOVA, Cristiane. **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: Editora da UNEB, 2003b.

_____. Novas tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar?. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 10, jul./dez., 1998.

ALVES, Rubem. A arte de produzir fome. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>> Acesso em 02 mar. 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos dadas. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/cda.htm>>. Acesso em 25 out. 2005

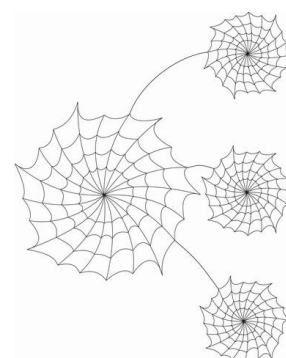
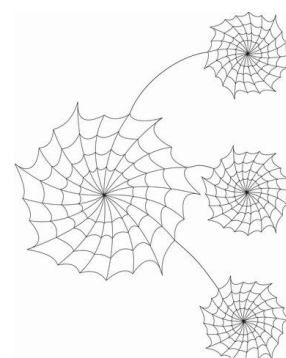
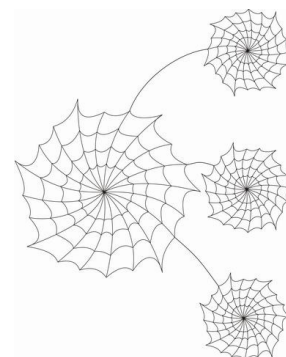
_____. O Poema. Disponível em: <<http://www.opoema.libnet.com.br/carlosdrummond/carlosdrummond.htm>>. Acesso em 06 jan. 2005.

_____. Canção Amiga. Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond16.ht>>. Acesso em 12 mar. 2006.

_____. Memória. Disponível em:, <http://www.casado Bruxo.com.br/poesia/c/cda_esp1.htm>. Acesso em 12 mar. 2006.

ANDRADE, Ludimila Tomé de Andrade. **Professores-leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ARAÚJO, Liane Castro de. Nas margens do currículo, o currículo. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/348.htm>. Acesso em 18 dez. 2005.



BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

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 de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

_____. Tecnologias nas salas de aula. In: LEITE, Márcia e FILÉ, Valter (orgs.). **Subjetividade: tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p 43-55.

BARROS, Manoel de Barros. O menino que carregava água na peneira. In: LEITE, Maristela Petrili de Almeida, SOTO, Pascoal (coords.). **Palavras de encantamento: antologia de poetas brasileiros**. São Paulo: Moderna, 2001.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.

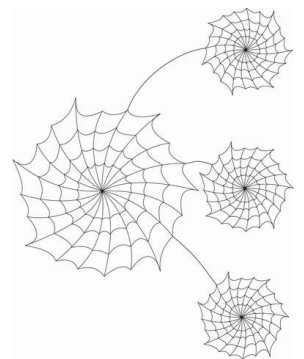
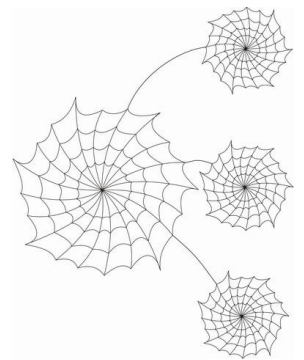
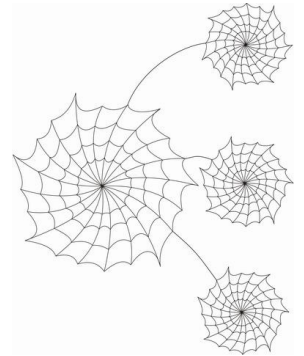
_____. **O Prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

_____. **S/Z**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BLATTMANN, Ursula e FRAGOSO, Graça Maria (orgs.). **O zapear a informação em bibliotecas e na internet**. Belo Horizonte: autêntica, 2003.

BORGES, Jorge Luís. **O livro de areia**. São Paulo: Globo, 2001.



BRITO, Eliana Vianna (org.). **PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Haroldo de. **Galáxias**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2004.

CARNEIRO, Flávio. **Entre o cristal e a chama: ensaios sobre o leitor**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

CHARTIER, Anne-Marie. A escrita na escola e na sociedade: os efeitos paradoxais de uma distância constatada. In: **Simpósio internacional sobre a leitura e escrita na sociedade e na escola**, 1994, BRASÍLIA. Anais... Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994. p. 149-162.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

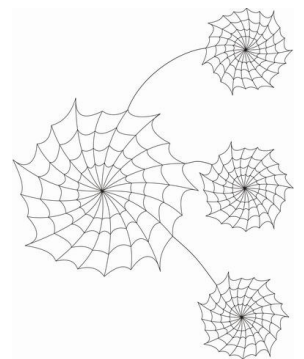
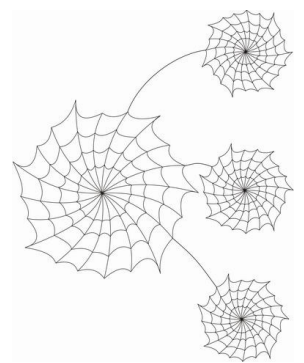
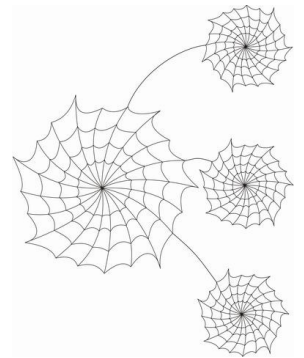
_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRITICAL ART ENSEMBLE. **Distúrbio eletrônico**. São Paulo: Conrad Editora do

D'ÁVILA, Cristina Maria. Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 273-285, jul./dez. 2003.

_____. **Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?**. 2001. 410f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa der Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador.



DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/Perspectiva%20v.21,n.2/artigos/A%20teoria%20como....pdf>. Acesso em 15 abr. 2006.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FIALHO, Nadia Hage. Como, sem brincar de detetive, descobrir um objeto. **Revista FESPI**, ano IV, nº 7, jan/jun, 1986.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 28.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARSCHAGEN, Bruno. Universidade em tempos de plágio. Disponível em: <http://www.fev.edu.br/canaais/docentes/publica/principal.php?pr=1399&nt=54>. Acesso em 24 fev 2006.

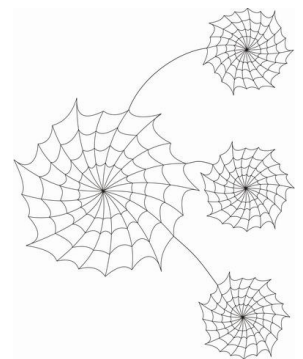
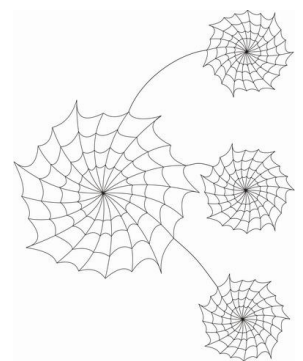
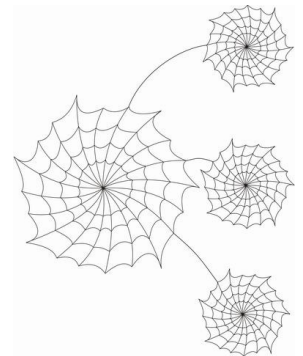
GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf. Acesso em 18 mar. 2006.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. Wanderley e CITELLI, Beatriz (coords.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2001. p.17-24.

_____. Políticas de inclusão em estruturas de exclusão. In: **Simpósio internacional sobre a leitura e escrita na sociedade e na escola**, 1994, Brasília. Anais... Belo Horizonte. Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994. p. 65-78.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



GIL NETO, Antonio. **A produção de textos na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GROSMANN, Márcia. **Como te leio? Como-te livro!**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo. Editora UNESP, 2002.

KATO, Mary. **No mundo da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, Editora Ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2000a.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2000b.

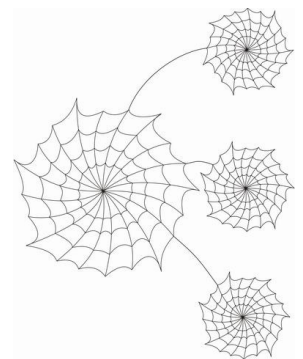
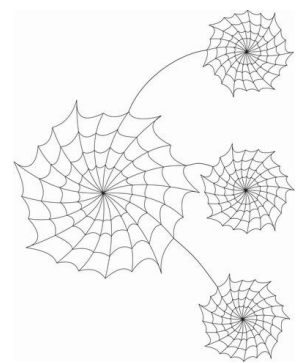
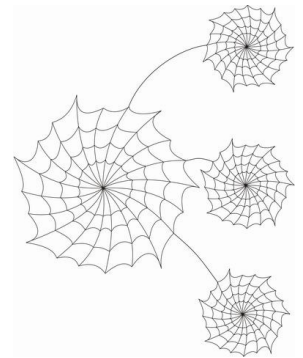
KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, Sonia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender** / Encontro nacional de didática e prática de ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAGO, Andréa Ferreira. **Comunidades virtuais e interatividade: um estudo sobre cursos on-line como espaço de (in)formação**. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.



LANDOW, George. P. (comp.). **Teoría Del hipertexto**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

LEÃO, Lucia. **O labirinto da hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Flagra, 1996.

LÉVY, Pierre. **A inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **O que é virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIMA JR., Arnaud Soares de. As novas tecnologias e a educação escolar. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 6, n. 8, p. 89-98, jul./dez. 1997.

_____. O currículo como hipertexto. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 6, nº 20, mar. 1998.

_____. **Tecnologização do currículo escolar: um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo**. Salvador, Ba: UFBA, 2003.

_____. Reflexões sobre o conhecimento humano. **Revista FAEEBA**, Salvador, nº 12, p. 75-80, jul/dez., 1999.

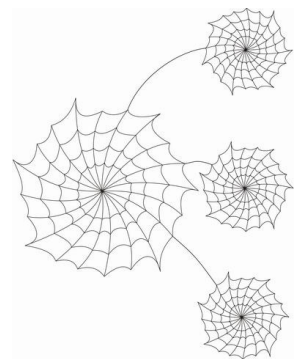
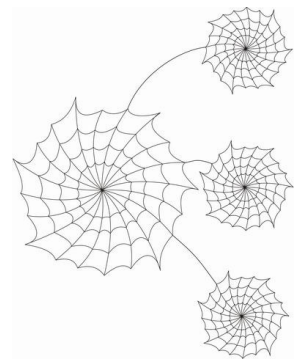
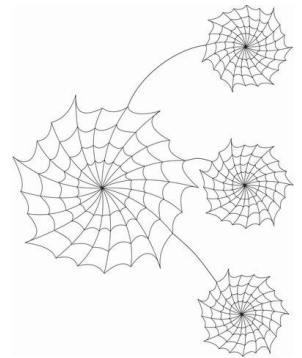
LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

LYOTARD, Jean-Francois. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MACEDO, Roberto Sidinei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A coerência no hipertexto.

Disponível em:

<<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Marcuschicoerhtx.doc>>.

Acesso em 22 out 2005.

_____. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. Disponível em:

<http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/discurso_cam_bio/17Marcus.pdf>. Acesso em 06 mar. 2006.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos de. **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. RJ: Vozes, 2000.

MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura e produção de textos e a escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

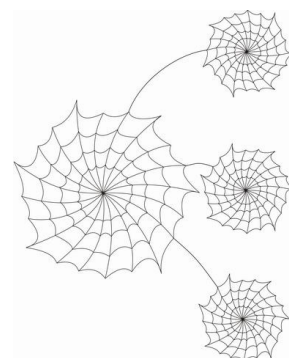
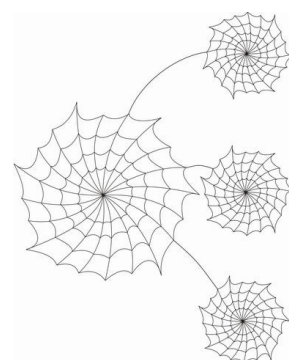
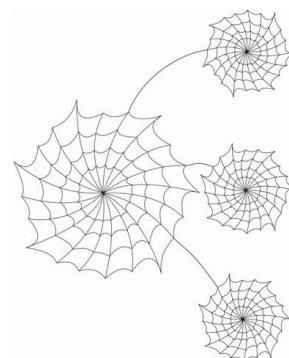
MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. Disponível em: <<http://www.secrel.com.br/jpoesia/joao.html>>. Acesso em 11 abr. 2005.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira e SANTOS, Edmea Oliveira dos. Comunicação educativa no ciberespaço: utilizando interfaces gratuitas. Disponível em:



<http://www.projeto.org.br/alexandra/pdf/12_intercom2003_oka_da&santos.pdf>. Acesso em 5 set 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Discurso e leitura. Campinas, SP: **Editora da Universidade Estadual de Campinas**, 2001.

PALÁCIO, Marcos. Impactos e Efeitos da Internet sobre a Comunidade Acadêmica: quatro dificuldades e um possível consenso. Disponível em:

<<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/palacios/impactos.htm>>.

Acesso em 06 mar 2006.

PEREIRA, Ana Paula M. S., MOURA, Mirtes Zoé da Silva. A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção, COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 65-83.

PERISSÉ, Gabriel. Ler, pensar e escrever. Disponível em: <http://www.perisse.com.br/Ler_Pensar_Escrever_o_livro.htm>.

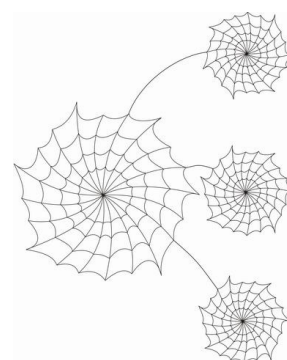
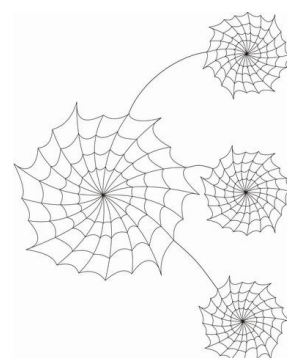
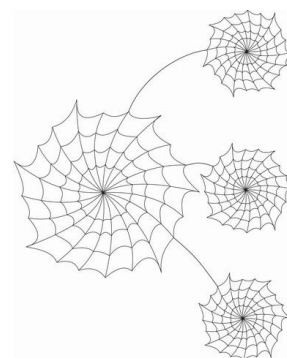
Acesso em 26 fev. 2006.

PESSOA, Fernando. **Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação de Fernando Pessoa**. Lisboa: Ática, 1966.

PRETO, Nelson De Luca. A educação e as redes planetárias de comunicação. Salvador, BA, ago, 1995. Disponível em: <<http://www.alternex.com.br/~esocius/t-pretto.html>>. Acesso em 03 de mar. 2004.

_____. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. Disponível em: <<http://www.dobrasdaleitura.com/revisao/index.html>>. Acesso em 09 mar 2005.



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

_____. Ler e escrever na cultura digital Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com/destaque/edicao04.htm>>.

Acesso em 31 jul 2005.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

_____. A terceira margem do rio. <http://www.releituras.com/guimarosa_margem.asp>. Acesso em 24 mar. 2006.

SÁ-CARNEIRO. Índícios de oiro. Disponível em: <<http://www.secrel.com.br/jpoesia/nelly01.html>>. Acesso em 22 set 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. Os espaços líquidos da cibermídia. Disponível em: <http://www.assimcomunicacao.com.br/revista/documentos/abril2005_santaella.pdf>. Acesso em 31 out 2005.

SCHAFF, Adam. **A sociedade Informática**. São Paulo: UNESP, 1995.

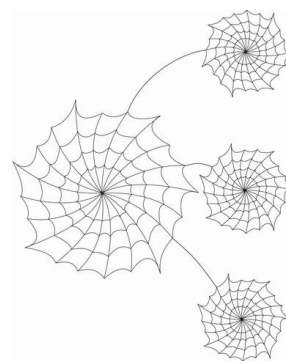
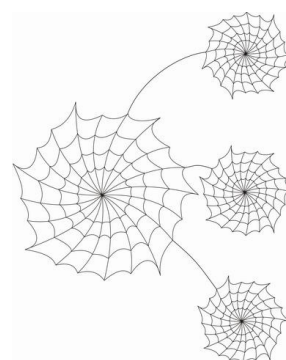
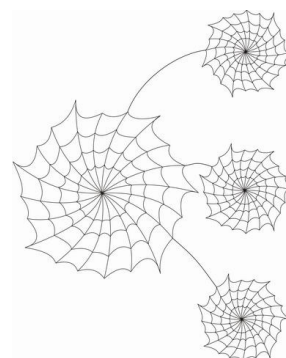
SCHÜLER, Donaldo. **Heráclito e seu (dis)curso**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

SENNA, L A G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Lingüística e na Psicopedagogia. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf>. Acesso em 09 fev. 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez. 2003.



_____. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____. Um convite à interatividade e à complexidade: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende (org.). **Educação e cultura: pensando em cidadania.** Rio de Janeiro: Quartet, 1999. p. 135-167.

SOARES, Magda Becker. A escola: espaço de domínio da leitura e da escrita? In: **Simpósio internacional sobre a leitura e escrita na sociedade e na escola**, 1994, Brasília. Anais... Belo Horizonte. Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994.

_____. Aprender a escrever e ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1999.

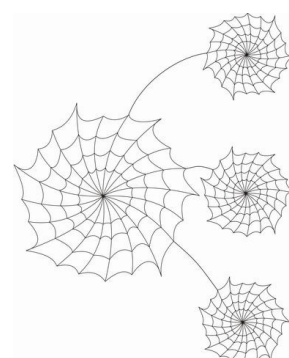
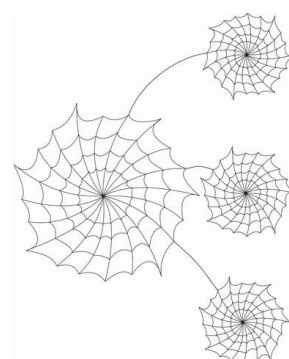
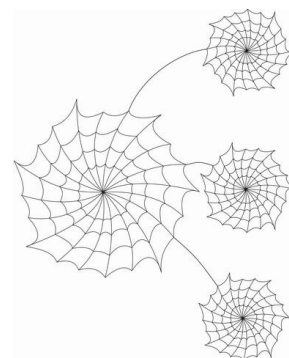
SUASSUNA. Lívia. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1997.

VALENTE, André. Intertextualidade: aspectos da textualidade e fator de coerência. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar e PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves (orgs.). **Língua e transdisciplinaridade: rumos conexões sentidos.** São Paulo: Contexto, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.



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

XAVIER, Antonio Carlos. **A linguagem da internet na vida e na escola**. 2005a. mimeo.

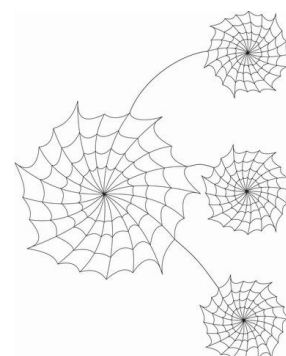
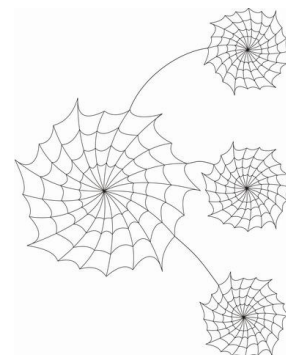
_____. **Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Campinas, SP: (s.n.), 2002.

_____. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio e XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Letramento Digital e Ensino**. In: SANTOS, Carmi Ferraz & Mendonça, Márcia (orgs.). **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1999.

ZILBERMAN, Regina. História e Sociedade. In São Paulo (Estado) FDE. **Leitura: caminhos da aprendizagem**. Série Idéias, nº 05, 1998.



ANEXOS

Anexo I: Produções de texto individuais

Texto escrito por CS:

A leitura é um processo complexo que amplia e integra os conhecimentos e a intelectualidade. Antes de mais nada nós, estudantes-leitores, precisamos fazer uma leitura do mundo que antecede as palavras, por que leitura e realidade estão dinamicamente ligadas e, é maravilhoso termos a oportunidade de atuarmos como leitor e co-autor de um texto.

Devemos ler com bastante atenção e adentrarmos no mundo que o texto nos oferece, compreendê-lo e posteriormente dar a nossa contribuição,(e isso é algo que somente a [escrita na internet](#) nos possibilita) por que ler, não é meramente memorizar e marcar um texto, o ato de ler implica sempre, opinião crítica do leitor, interpretação e re-escrita do que já foi lido e compreendido, preenchendo assim, as lacunas deixadas pelo autor

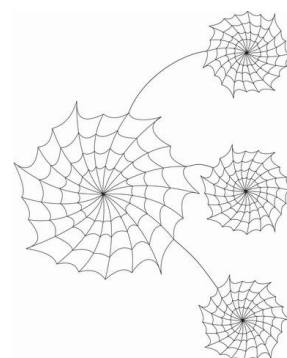
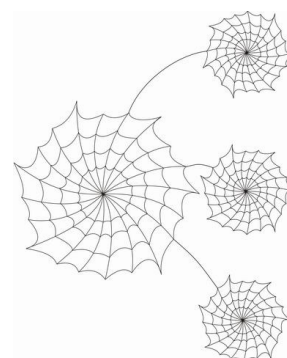
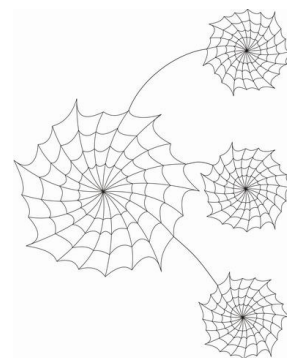
Enfim devemos permanecer em estado constante de leitura, atuando nos textos e ampliando o nosso conhecimento de mundo, pois, cabe a nós sermos sujeitos do processo da leitura e não meros objetos receptáculos de informações, o desafio da formação de um leitor crítico e produtivo é nosso, íntimo e pessoal.

Texto escrito por DC:

No ato da leitura, o leitor é elemento ativo. É ele quem dá vida ao texto, mas para isso deve haver uma interação leitor-texto. Uma vez que um texto apresenta vazios, cabe ao leitor utilizar todo o seu conhecimento para dá-lo sentido, para torna-lo concreto e pra preencher as suas lacunas. Desse modo o leitor torna-se uma espécie de co-autor.

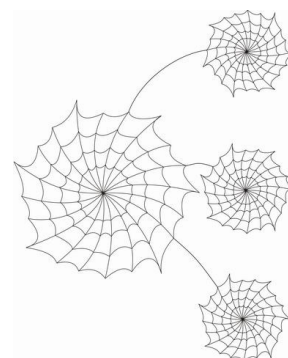
Ao analisar um texto, o leitor é visto como um co-autor, na medida que, utilizando-se do seu espírito crítico, ele julga, compara, aprova ou não as colocações e ponto de vista do autor, reflete o que está lendo, analisa as idéias, comparando as declarações do autor com seus próprios conhecimentos.

Nesse contexto, vê-se a leitura não só como leitura de palavras, mas também como leitura de mundo. O bom leitor é aquele que é capaz de preencher os vazios do texto, não procura obter apenas a intenção de autor, consegue ler nas entrelinhas, tornando-se um co-autor durante o processo de leitura sendo capaz de



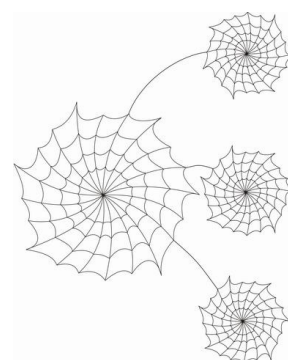
incorporar o texto em seus conhecimentos para melhor compreender o mundo e seu próximo.

Com a chegada da tecnologia digital, o leitor ganha um papel mais dinâmico e participativo durante o processo da leitura num [espaço cibernético](#). Através da interatividade viabilizada pelos hipertextos, ele pode participar de leituras e escritas colaborativas, tornando um co-autor na construção do seu conhecimento, processo esse percebido em ambientes virtuais de aprendizagem. Devido à multiplicidade de escolhas encontradas no texto digital, o leitor interage com o texto num processo de autoria e co-autoria, traçando seu próprio caminho enquanto lê.



Texto escrito por JB:

A postura do leitor como co-autor é muito interessante e produtiva, pois aborda ao mesmo tempo várias competências, visto que na proporção que se faz a leitura, obrigatoriamente são feitas alterações e reflexões modificando a estrutura ideológica do texto, o qual vai sendo enriquecido a cada contribuição. Nesta perspectiva a escrita colaborativa desperta o interesse dos co-leitores/autores tornando-os cada vez melhores...

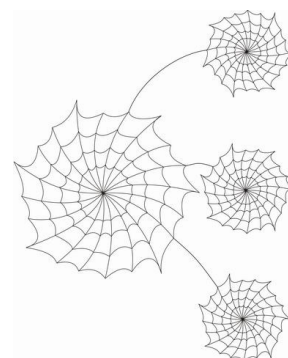


Texto escrito por CR:

A luz do dicionário Aurélio, **leitor**, termo originário do latim **lectore (ô)**, significa aquele que lê, legente, ledor, e **co-autor** é todo aquele que produz com outrem qualquer trabalho ou obra; colaborador, co-participante.

Focando o universo da internet, a tecnologia digital emergiu, poderosa e irreversivelmente, como parte de uma engrenagem poderosa disseminadora de conhecimento, inclusive como instrumental de mediação pedagógica. Segundo o Professor Paulo Freire, na orientação dessa mediação, novas competências se destacam, conforme os seguintes conceitos: **interação <reativa e mútua>**, **interatividade**, **dialogismo** e **co-autoria**.

A **interação reativa** é linear, se processa em universo delimitado onde todas as possibilidades são pré-estabelecidas; a **interação mútua** ocorre em uma relação de diálogo, desde quando cada sujeito que o compõe tenha possibilidades de intervenção, criação e modificação. Já o **dialogismo** impõe aos sujeitos envolvidos em um processo de cooperação mútua, o respeito aos pronunciamentos e recriações individuais, necessário à efetiva



concretização da **interatividade** grupal.

Na soma de todo esse processo a **co-autoria na produção textual** quebra com o posicionamento de recepção passiva do leitor, pois o emissor já não mais é um propositos de mensagens fechadas. Ambos deverão ter uma dinâmica relacional, que perpassa pelas possibilidades de redimensionamento, interação e transformação. O reconhecimento à interação, certamente, é o grande passo para que o produto equação **< autor + leitor co-autor = autores >** seja o grande veículo (rápido) da disseminação cultural.

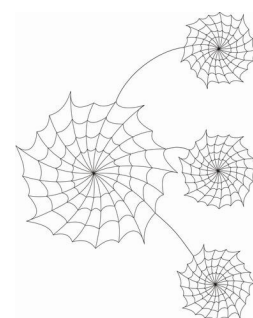
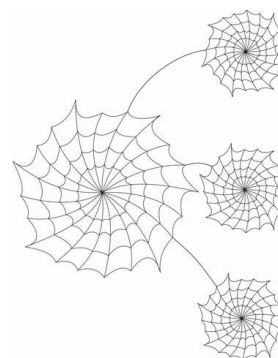
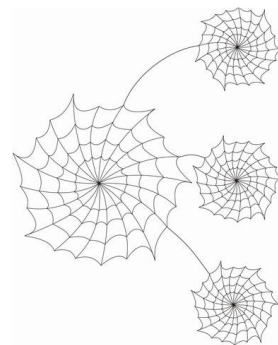
No entanto, na contra mão dos saltos tecnológicos, em linhas gerais, o ambiente escolar, principalmente o de ensino fundamental, se opõe a essas situações de interatividade e dinamismo. O despreparo daqueles que deveria moldar o alicerce de uma vida escolar, faz com que a fuga dos métodos tradicionais não ocorra. A interação reativa predomina. Tudo é estático. O novo não é visto com bons olhos. Assim, não sendo a base do ensino trazida para a convivência das novas tecnologias, conseqüentemente, tudo aquilo a posteriori estará prejudicado.

A inserção digital complementa, hoje em índices altíssimos, a inserção cultural, que por sua vez provoca uma inserção social.

CARRILLO

REFERÊNCIA

http://www.fe.unicamp.br/getic/arquivos/Apres_Raquel_Moraes.pdf



Com tudo isso que vem ocorrendo, os textos, as escritas e as leituras vem se modificando amplamente, facilitando para aprendizagem de todos nós. A escrita no hipertexto digital trouxe novas direções para a escrita, com a possibilidade de inserção de figuras, fractais, links e também nós. A escrita no hipertexto digital nos permite também a produção através da escrita colaborativa, uma nova cultura que vem emergindo com a cultura eletrônica; ela nos permite escrever coletivamente com o outro, aumentando nossos conhecimentos e do outro também.

Com base nas informações dadas acima, fica claro e inegável a importância que tem toda essa nova conjuntura de leitura e escrita através da cibercultura e dos labirintos hipertextuais.

Para composição do texto acima, usei como suporte e embasamento os seguintes textos e endereços eletrônicos:

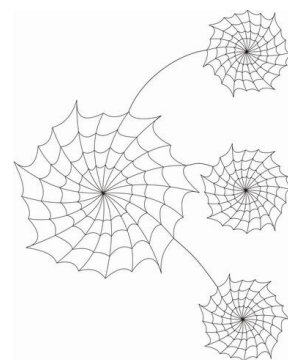
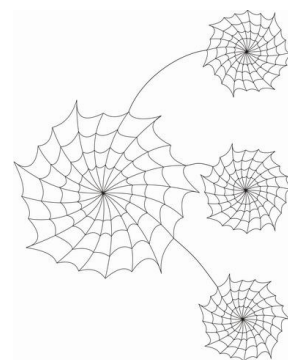
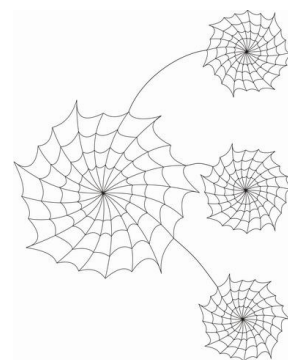
- Do texto ao hipertexto, de Adair Nizetel.
- Hipertextualidade, de Bonilla.
- Novas práticas de leitura e escrita, de Magda Soares.
- Autoria e cultura na pós-modernidade, de Irati Antonio.
- Ler e escrever na cultura digital, de Ramal.
- Ler e escrever nos labirintos hipertextuais,
por Obdalia Ferraz.

E os seguintes endereços eletrônicos:

http://www.gargantadaserpente.com/artigos/helio_consolaro.shtml

http://www2.uerj.br/~teias/artigos/a_pesquisa_escolar.html

http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=polemica/docs/internet_leitura

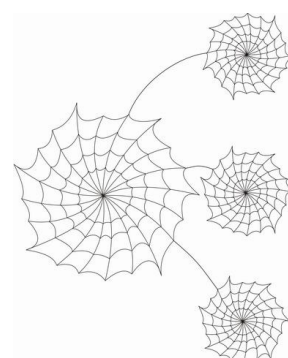
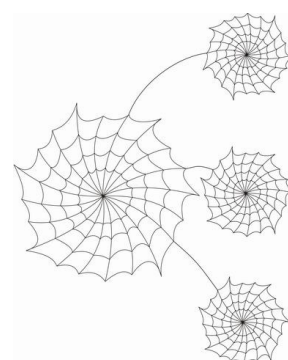
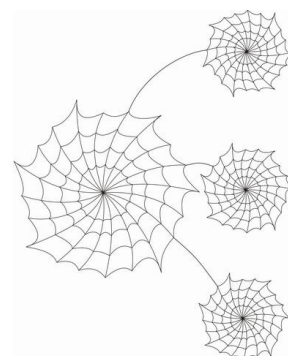


Texto produzido por DO:

"Leitura e Escrita no [Hipertexto](#) digital"

A leitura nos hipertextos digitais se dá de forma muito criativa e interessante, pois estes textos nos possibilitam viajarmos nos horizontes do entendimento, porque o hipertexto, nos oferece links que nos levam a novos caminhos do texto, neste links voce pode encontrar figuras, imagens e detalhes, como multicores e sons que nos livros de "papel" não os encontramos. Essa leitura se torna prazerosa, justamente por causa desses links, os links podem nos oferecer oportunidades de tirarmos, quer dizer, nos tira as dúvidas que temos em determinado assunto que estamos lendo, eles nos leva ao âmago do texto.

Já a escrita nos hipertextos é mais complexa, pois exige do escritor habilidades que nem todos possuem. Para se produzir um hipertexto é necessário que o usuário tenha experiencia no campo da informatica, pelo menos o conhecimento básico , pois com esse conhecimento fará com que o escritor desenvolva um texto que ofereça ferramentas importantes para o hipertexto, ferramentas como, figuras, imagens, multicores, sons e links que propõe ao leitor um prazer para ler o texto escrito. Mas hipertexto não se resume, em colocar links para voce "viajar" na leitura ou escrita, é interessante que o escritor tenha criticidade e conhecimento para produzir um determintado texto, texto esse que disperte, no leitor-escritor, novos conhecimentos para obter prazer em ler.



Anexo II: Texto coletivo produzido no Wiki

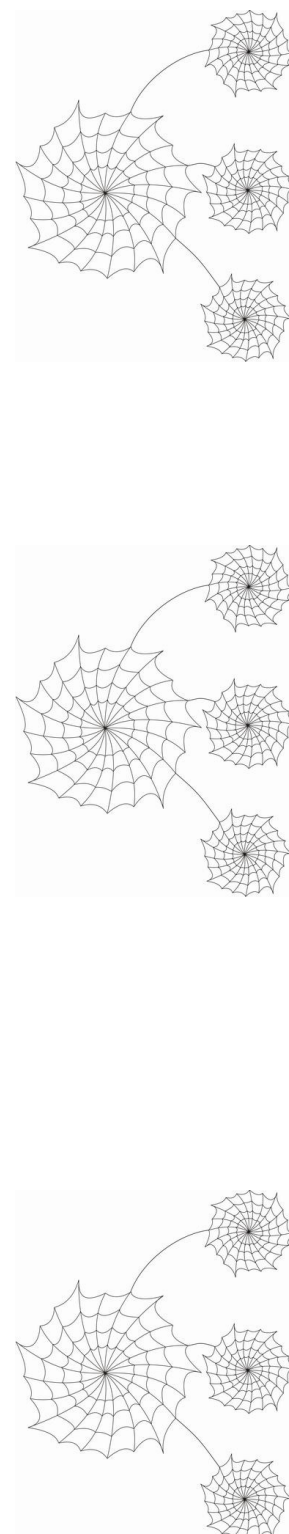
Escrita colaborativa: dificuldades e avanços

Visto no passado como uma máquina que tinha utilidade apenas para alguns especialistas da tecnologia, o computador, na contemporaneidade, com as suas variadas funções, propõe novas estratégias de aprendizado, facilitando e ampliando o número de usuários desse recurso tecnológico, com ênfase na navegação na internet. via Internet, ele tem integrado mais e mais indivíduos nesta “teia” de informações, embora dificuldades imensas, (sejam sociais, sejam econômicas) ainda estejam por ser superadas.

As questões que se articulam com referência a utilização de tecnologias digitais na educação constituem um dos grandes desafios da presente época. Estas discussões estão diretamente vinculadas a inclusão digital, aos seus benefícios na vida cotidiana, direcionados cada vez mais para um universo maior de usuários. Porém, não podemos esquecer que a [exclusão digital](#), infelizmente, também é uma realidade, precisando ser levada a sério pois, recentemente, foi classificada como uma das grandes mazelas do mundo atual.

Fortíssimos benefícios provêm da Internet, através de contribuições significativas para a ampliação do processo de construção do aprendizado, embora, para a plena incorporação da mesma no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário a ocorrência de discussões sobre a recente [linguagem encontrada na web](#), facilitadora de múltiplas comunicações, com destaque para os [hipertextos](#).

A escrita colaborativa é uma nova e interessante maneira de escrever e compartilhar informações e idéias. Embora, ainda não esteja muito “badalada” já está sendo praticada por muitos autores. Contudo, para que essa prática se torne mais explorada é preciso ser trabalhada nas escolas com mais freqüência. Para tanto, acredito que os educadores tradicionais precisariam passar por uma reciclagem. Seria fundamental que a co-autoria fosse exercida na sala de aula de maneira dinâmica, interativa buscando resgatar nos alunos o prazer pela leitura e escrita bem como os valores da educação (auto-confiança, ética, solidariedade, respeito...). Algumas dificuldades, porém, deverão ser superadas, dentre as quais, o distanciamento entre os que conhecem e desconhecem as funções da Internet e seus recursos. Lentamente, através da implantação de alguns programas sociais do governo, principalmente nas escolas, e com o apoio de diversas parcerias, cada vez mais indivíduos estão sendo [integrados](#) na grande rede cibernética.



Vincular-se aos dados digitais da web, é uma necessidade do homem moderno, que precisa ter acesso as informações globais, comunicar-se rapidamente a grandes distâncias, pesquisar, buscar soluções para algumas dificuldades, e ir e vir sem a necessidade do deslocamento físico.

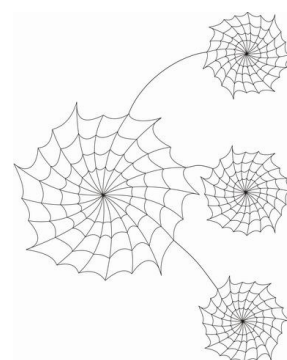
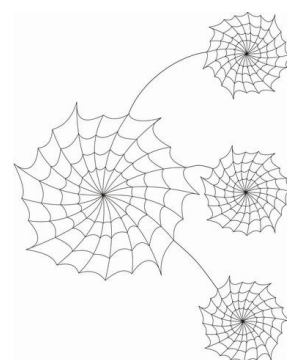
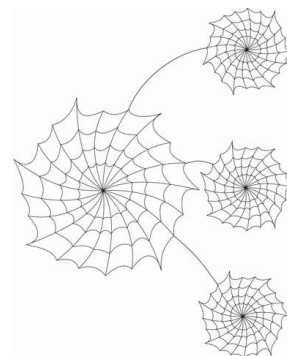
Através da Internet, habilidades diversas podem ser desenvolvidas, como o entendimento sobre a rede, o incentivo às pesquisas, conhecimento das formas digitais e seus princípios, norteadores dos hipertextos que estão reunidos na web, proporcionadores de aquisição e a troca de conhecimentos acerca de outras realidades, experiências e culturas, e principalmente, possibilitar aos seus usuários a oportunidade de **autoria e co-autoria**, e direcionamento para escritas colaborativas também. O hábito de ler e escrever deve começar logo quando a criança começa a adquirir o conhecimento da linguagem nas primeiras séries iniciais, neste contexto acredito que a co-autoria também deveria começar junto, claro que tudo acontece de acordo com o nível de cada realidade.

Com o advento da internet e dos textos digitais, surge uma nova maneira de construção da aprendizagem: a escrita colaborativa. Através dela o aprendizado torna-se uma atividade extremamente social, pois é através da interatividade mútua que se constrói o conhecimento. Além da interação, a escrita colaborativa também fortalece o sentimento de solidariedade e respeito mútuo, aumenta as competências sociais e de comunicação do indivíduo e possibilita uma maior troca de idéias.

A escrita colaborativa está em bastante uso, desde as escolas às universidades. Essa escrita possibilita aos seus autores uma construção coletiva, na qual estará inserida em grande quantidade de vozes, que darão sentidos ao que está sendo produzido. A escrita colaborativa é de grande importância na vida escolar de cada um, pois nos possibilita abertura para enriquecermos nossos conhecimentos com o outro, através da junção de conhecimentos que podem aumentar cada vez mais, se tratados de maneira coletiva.

O leque de informações que a internet possibilita, exige dos seus usuários o desenvolvimento de uma melhor capacidade seletiva, de análise crítica, de sintetização e avaliação das mesmas, o que lhes possibilitará uma criticidade qualitativa do que é oferecido, principalmente em relação aos hipertextos, com seus diversos caminhos, possibilitadores de acesso a uma teia de informações necessárias na utilização da construção e/ou re-construção de textos autênticos e éticos.

A Internet se faz presente no cotidiano socio-cultural dos povos, embora ainda com características excludentes pois, disseminá-la amplamente entre as classes menos favorecidas, levará as pessoas a buscarem o aprendizado com aprimoramento, como forma de transformação social. Somente dessa maneira poderemos acompanhar todos esses mecanismos de



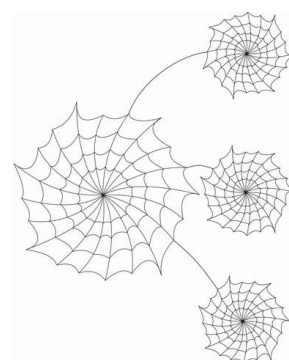
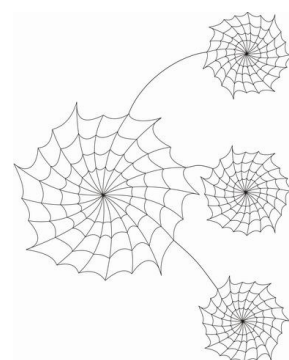
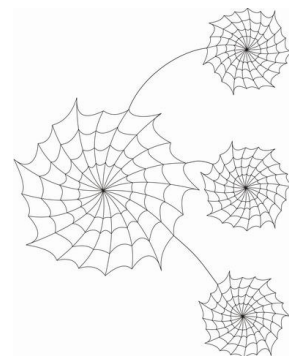
aprendizagem e conhecimentos que nos são oferecidos através do uso da [Internet](#). Aos poucos, ainda que timidamente, o computador está chegando às casas de pessoas menos favorecidas, graças a isenção parcial de impostos no que se refere a fabricação de alguns dos seus componentes.

O mundo contemporâneo, capitalista e competitivo, exige o acesso às informações e sua comunicação de forma rápida, o que leva a tecnologia digital, nessa situação, a ser um meio de exclusão digital e social pois, para aqueles que não lhes é oferecida a possibilidade de acesso à Internet, em função dessa velocidade atualizadora, estarão sempre à margem dos avanços produzidos pela ciência, e conseqüentemente marginalizados socialmente.

Retroceder ou rejeitar a produção e/ou dissiminação de conhecimentos em meio digital, a essa altura, impossível. Só nos resta concluir que as tecnologias digitais, a cada instante mais atualizadas, tem contribuído para o facilitar diário da vida do ser humano. A inclusão digital, através da utilização da internet, permite o acesso aos diversos tipos de textos e informações, nem todos merecedores de créditos, porém sem jamais ignorar a relevância do conhecimento que ela pode proporcionar.

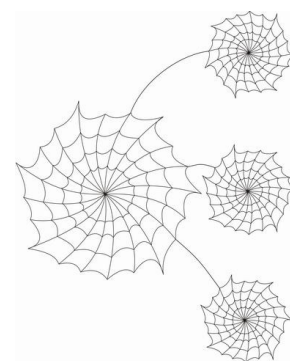
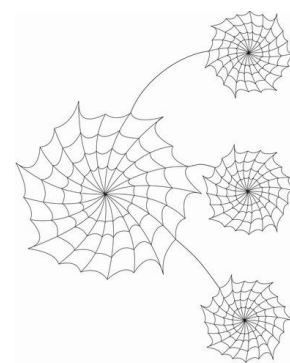
Decerto que a má utilização da mesma, restritamente no que tange a produção de trabalhos escolares, favorecida pela facilidade que a mesma proporciona, tem levado alguns indivíduos ao plágio. Segundo o Mestre [Paulo Freire](#), "Ninguém educa ninguém, como tão pouco educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". O homem desde cedo se espelha em algo, no seu semelhante. Essa leitura de mundo, meio de apreensão de conhecimentos, é que deve ser realizada com interpretação e entendimento. O indivíduo, envolvido no sistema de aprendizagem, deverá sempre crescer, discutir, contestar ou rejeitar algo que lhes seja informado, porém nunca se apossar dos conceitos formulados por terceiros pois, somente com respeito a propriedade alheia, o homem crítico poderá fazer inserções contrutivas na sociedade em que convive.

Para tal, o professor, meio de ligação do indivíduo com o conhecimento, deverá ser sempre um vigilante alerta. **(Aqui está faltando algo!)** "professores" <não generalizando> coniventes com situações de plágio, não comprometidos com a formação de gerações futuras, e preocupados tão somente com seus créditos salariais mensais. A inclusão digital, se utilizada responsavelmente, torna real a possibilidade, como afirmou o Professor Paulo Freire, "dos homens se educarem mutuamente, mediatizados pelo mundo" pois, a utilização da internet possibilita ao seu usuário, a interação, seja num roteiro linear ou não, com palavras, imagens, enfim, todo e qualquer documento ali disponibilizado, através de uma discussão construtiva. No entanto, tudo isso somente será possível, se a fonte alimentadora desse anseio pelo conhecimento for sempre regada desde o seu nascedouro. No seio familiar, através do exemplo dos mais



experientes. Na escola, com o incentivo a interpretação, produção, e recriação de textos, bem como a concretização de possibilidades, através da implantação de uma melhor política educacional, nascedouro de uma melhor divisão de renda, e conseqüente porta de acesso a inserção social. Assim, quem sabe um dia, pela leitura e conseqüente educação, o homem construa e usufrua de um mundo melhor... Para que o homem usufrua de um mundo melhor é necessário que exista de fato o comprometimento de todos na colaboração e começando pela escola, incentivando aos alunos trabalharem em grupos, em conjunto e com isso partir para texto que todos tenham a participação macissa e colaborativa, essa colaboração, fará com que os estudantes aprendam a viver de forma, mais unida e com pensamentos em estar sempre disposto a [colaborar](#) e ajudar, não só no campo da escrita, mas em todos os aspectos que precise da participação de mais de uma pessoa.

A escrita colaborativa, em formato de hipertextos com o uso de distintas mídias e linguagens permite romper com as seqüências estáticas e lineares de caminho único, com início, meio e fim fixados previamente. O hipertexto disponibiliza um leque de possibilidades informacionais que permitem ao leitor interligar as informações segundo seus interesses e necessidades, navegando e construindo suas próprias seqüências e rotas. Ao saltar entre as informações e estabelecer suas próprias ligações e associações, o leitor interage com o hipertexto e pode assumir um papel mais ativo do que na leitura de um texto do espaço linear do material impresso.



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)